

# КОГНИТИВНЫЙ СТИЛЬ И ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Е.Ф. Сивашинская

Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»

Важной характеристикой современного инклюзивного образования является увеличение числа нозологических групп особых обучающихся, одной из которых являются обучающиеся с нарушениями аутистического спектра, в том числе с синдромом Аспергера. Прогнозируется, что в ближайшее время их количество возрастет. Поэтому учреждения образования всех уровней должны быть готовы к созданию адаптивной образовательной среды для таких обучающихся.

Цель статьи – раскрыть основные теоретические и практические аспекты решения проблемы образования обучающихся с нарушениями аутистического спектра с позиции когнитивно-стилевого подхода; охарактеризовать когнитивный стиль, когнитивные особенности и соответствующие им образовательные потребности обучающихся с нарушениями аутистического спектра (на примере обучающихся с синдромом Аспергера).

**Материал и методы.** Материалом исследования послужили научные работы зарубежных и отечественных исследователей по проблемам когнитивных стилей, нарушений аутистического спектра, образования детей и взрослых с данными нарушениями, а также соответствующая образовательная практика, в том числе личный опыт автора статьи по обучению и воспитанию особого обучающегося. Основные методы: теоретический анализ научных источников по проблеме исследования, анализ и обобщение педагогического опыта, результатов образовательной практики, наблюдение, рефлексия.

**Результаты и их обсуждение.** В ходе проведенного исследования уточнено понятие когнитивного стиля в психологии, охарактеризованы особый когнитивный стиль и когнитивные особенности обучающихся с нарушениями аутистического спектра, в том числе с синдромом Аспергера. Обосновано, что выявленный особый когнитивный стиль – «слабое центральное согласование» – выступает как устойчивая специфическая характеристика ребенка с нарушениями аутистического спектра, сохраняющаяся и в его взрослой жизни. Определены образовательные потребности данной категории обучающихся (учащихся, студентов), обусловленные их когнитивным стилем, когнитивными и иными особенностями.

**Заключение.** Обучающиеся с нарушениями аутистического спектра имеют специфические особенности восприятия, переработки и организации информации, которые могут быть охарактеризованы как особый когнитивный стиль. Когнитивный стиль, особенности мышления и познавательной деятельности обучающихся с синдромом Аспергера наряду с отставанием в моторном развитии, нарушениями «модели психического» и исполнительной функции определяют особые образовательные потребности данной группы обучающихся в любом возрасте.

**Ключевые слова:** когнитивный стиль, нарушения аутистического спектра, синдром Аспергера, особые образовательные потребности, инклюзивное образование.

## COGNITIVE STYLE AND SPECIAL EDUCATION NEEDS OF PUPILS WITH OUTIST SPECTRUM DISABILITIES

E.F. Sivashinskaya

Educational Establishment «Brest State A.S. Pushkin University»

Contemporary inclusive education is characterized by an increased number of nosological groups of special learners one of which is pupils with outist spectrum disabilities, those with Asperger syndrome. The increase in their number is forecasted. That is why educational establishments of all levels should be ready to create adaptive academic environment for such pupils.

The purpose of the paper is to reveal main theoretical and practical aspects of the solution of the problem of educating pupils with disabilities of the outist spectrum from the point of view of the cognitive and style approach; to characterize the cognitive style, cognitive features and the corresponding educational needs of pupils with outist disabilities (on the example of learners with Asperger syndrome).

**Material and methods.** The research material was scientific works by home and foreign researchers on the problems of cognitive styles, disabilities of outist spectrum, educating children and grown-ups with these disabilities as well as the corresponding academic practice, including the author's personal experience of teaching and upbringing a special learner. The main research methods are a theoretical analysis of research papers on the issue, analysis and summarizing pedagogical experience, education practice findings, observation, reflection.

**Findings and their discussion.** During the research the notion of the cognitive style in psychology was specified, special cognitive style and cognitive features of pupils with outist spectrum disabilities were characterized, including pupils with Asperger syndrome. It was found out that the revealed special cognitive style, «weak central agreement», is a stable specific feature of a child with outist spectrum disabilities, which stays in his adult life as well. Educational needs of this category of learners (pupils, students) are singled out which are conditioned by their cognitive style, cognitive and other features.

**Conclusion.** Pupils with outist spectrum disabilities have specific features of perception, processing and organization of information, which can be characterized as a special cognitive style. The cognitive style, features of thinking and cognitive activity of pupils with Asperger syndrome, along with retarding in motor development, infringement of «the model of psychic» and the executive function, determine special education needs of this group of learners at any age.

**Key words:** cognitive style, outist spectrum disabilities, Asperger syndrome, special educational needs, inclusive education.

Существование разных категорий обучающихся, каждая из которых имеет свои образовательные потребности, является в настоящее время педагогической ценностью. Практическое освоение этой ценности педагогическим сообществом предполагает реализацию инклюзивного образования на всех уровнях основного и дополнительного образования для обучающихся с особенностями психофизического развития (далее ОПФР). Современное инклюзивное образование характеризуется увеличением числа нозологических групп особых обучающихся. Одна из таких групп – обучающиеся с нарушениями аутистического спектра (далее НАС), в том числе с синдромом Аспергера (далее СА).

В нынешнее время произошли существенные перемены в понимании и диагностике нарушений аутистического спектра. Прежде всего, были расширены диагностические критерии данных нарушений (расстройств). С улучшением их диагностики становятся актуальными ранее практически не известные и не решаемые в образовании проблемы. Одна из них – освоение такими детьми и взрослыми образовательных программ основного (дошкольного, общего среднего и т.д.) образования. Установлено, что аутистические нарушения могут сочетаться с хорошо развитым интеллектом, интенсивным интересом к отдельным областям знаний, а в некоторых случаях – с талантом и выдающимися способностями. Кроме того, специалисты разных стран отмечают постоянное увеличение количества детей, находящихся в спектре аутизма. Прогнозируется, что в ближайшее время возрастет количество обучающихся с НАС, в том числе с СА, которые будут осваивать содержание образования не только в учебных заведениях общего среднего, но и иных уровней образования, включая высшее и послевузовское. Поэтому учреждения образования должны быть готовы предоставить образовательные ресурсы подобным обучающимся, создав для них необходимую адаптивную образовательную среду.

Цель статьи – раскрыть основные теоретические и практические аспекты решения проблемы образования обучающихся с нарушениями аутистического спектра с позиции когнитивно-стилевого подхода; охарактеризовать когнитивный стиль, когнитивные особенности и соответствующие им образовательные потребности обучающихся с НАС (на примере обучающихся с СА).

**Материал и методы.** Материалом исследования послужили научные работы зарубежных и отечественных исследователей по проблемам когнитивных стилей, нарушений аутистического спектра, образования детей и взрослых с данными нарушениями, а также соответствующая образовательная практика, в том числе личный опыт автора статьи по обучению и воспитанию особого обучающегося. Основные методы: теоретический анализ научных источников по проблеме исследования, анализ и обобщение педагогического опыта, результатов образовательной практики, а также наблюдение и рефлексия.

**Результаты и их обсуждение.** Сегодня наметилась тенденция к увеличению количества детей с нарушениями аутистического спектра в учреждениях образования. При этом обучение вместе с нейротипичными сверстниками остается острой проблемой. Очевидно, что создание адаптивной образовательной среды для детей с НАС невозможно без знания особенностей их мышления и познавательной деятельности и соответствующих этим особенностям образовательных потребностей.

Охарактеризуем данные особенности, опираясь на результаты исследований по изучаемой нами проблеме. В научных источниках подчеркивается, что нарушения аутистического спектра охватывают как сенсорные, так и моторные функции, однако основные проблемы адаптации людей с НАС связаны с особенностями переработки информации и связыванием ее в единое целое. Как известно, разные структуры (отделы) головного мозга выполняют свои специфические функции: переработку информации, решение социальных задач (эмоциональное реагирование, распознавание лиц, понимание социальных ролей), организацию поведения и др. При этом для успешной работы мозга необходима коннективность этих структур – установление связей между ними. В нейропсихологических исследованиях изучаются связи функционирования головного мозга детей с НАС с психическими процессами, познавательной деятельностью, поведением и др. Установлено, что мозг человека с НАС характеризуется нетипично сформированными связями между отделами головного мозга, то есть атипичной коннективностью. Выявлена также атипичная активация отделов головного мозга при решении различных интеллектуальных и информационных задач. В частности, в исследованиях регистрируется низкая активность отделов мозга, образующих функциональные системы при решении социальных задач, переработке языка и речи, когнитивном контроле и т.п. [1; 2].

В. Nason в ходе изучения процесса когнитивной обработки информации у представителей аутистического спектра выделил три группы их основных трудностей: особенности обработки информации; ригидное, негибкое мышление; проблемы выполнения функций. Автор подчеркивает, что у детей с НАС мозг работает иначе, чем у нейротипичных детей. Мозг последних способен к быстрой обработке большого потока разнородной информации. Благодаря хорошему взаимодействию различных центров мозга по интеграции поступающей в них информации значительная часть такой обработки осуществляется подсознательно с минимальными умственными усилиями. Напротив, у детей с НАС способность мозговых центров к взаимодействию и интеграции поступающей информации нарушена, информация распределяется хаотично. Мозг детей с НАС обрабатывает поступающую информацию «последовательно», шаг за шагом. Для понимания общего смысла им необходимо сознательно отсортировать и последовательно проанализировать большое количество конкретных деталей [3]. В. Nason также подчеркивает, что последовательное обдумывание не только замедляет обработку информации, но и приводит к частичной ее потере. Поэтому интерпретация частичной информации и поведение ребенка с НАС, вытекающее из нее, часто оказываются вне контекста. Кроме того, как известно, часть людей с НАС обладает визуальным мышлением. Для понимания смысла им приходится переводить словесную информацию в визуальную, что еще больше замедляет процесс обработки информации.

Выводы, к которым пришел В. Nason, подтверждаются результатами исследований работы головного мозга, полученными методами картирования. В частности, установлено, что мозг человека с НАС «характеризуется слабыми связями между находящимися далеко друг от друга структурами и слишком сильными связями в локальных сетях» [1, с. 178]. На это же указывают другие авторы, полагающие, что нарушения в интеграции получаемой информации вызваны «утратой связей между специализированными локальными нейронными сетями, а также излишними связями внутри нейронных ансамблей» [2, с. 586].

Можно утверждать, что между когнитивными особенностями и особенностями работы нервной системы рассматриваемой группы детей существует причинно-следственная связь. Их «нервная система более хрупка, дезорганизована и тревожна. Ей крайне трудно обрабатывать такое неровное, хаотичное течение дневных событий» [3, с. 36]. С одной стороны, нервная система ребенка с НАС испытывает трудности даже с обычными дневными задачами, она быстро истощается, что снижает ее способность продуктивно обрабатывать информацию, истощает ее энергетическое обеспечение. С другой стороны, последовательный характер обработки информации требует больших затрат умственной энергии, что перегружает нервную систему, физическая и психическая энергия тратится намного быстрее. Это значит, что от ребенка, например в школе, обычная обработка информации и решение повседневных задач потребуют гораздо больше психической энергии, чем от нейротипичных детей. Как показывает образовательная практика, обычно информация поступает быстрее, чем мозг ученика с НАС может ее переработать, поэтому происходит энергетическое истощение и перегрузка мозга, нервной системы в целом, что ведет к «выключению» или эмоциональному срыву особого ученика.

Охарактеризованные выше особенности мышления и познавательной деятельности детей с НАС обуславливают их иные, чем у детей без таких нарушений, способы мышления. Мышление индиви-

дов с НАС имеет свои преимущества и дефициты. Преимущества заключаются в том, что они хорошо анализируют детали, запоминают факты, статистику и другую статичную информацию; видят сенсорные паттерны, механические и электрические детали; имеют хорошую эйдетическую память, достаточно высокий уровень развития конкретно-логического мышления. «Недостатки» мышления состоят в медленной последовательной обработке информации; трудностях в обработке быстро изменяющейся информации, в восприятии и понимании целостной картины, в определении важного и второстепенного; трудностях с абстрактным мышлением, требующим постоянного выполнения логических мыслительных операций (абстрагирование, обобщение и др.); трудностях в понимании нечетких, множественных значений, решении большого количества задач или усвоении слишком большого объема информации.

Следует подчеркнуть, что обычно в центре внимания исследователей феномена НАС находятся именно когнитивные дефициты и дисфункции, которые свойственны их обладателям [4–6]. Между тем, более продуктивным подходом к пониманию природы когнитивных и иных особенностей детей с НАС является стилевой подход, ценность которого, по утверждению М.А. Холодной, заключается в «попытке ввести безоценочный взгляд на интеллектуальные возможности человека» [7, с. 41]. Автор справедливо полагает, что «к когнитивным стилям не применимы оценочные суждения, так как представители того или другого полюса каждого когнитивного стиля имеют определенные преимущества в тех ситуациях, где их индивидуальные познавательные качества способствуют эффективной индивидуальной адаптации» [7, с. 40].

Традиционно когнитивные стили трактуются в психологии как индивидуально-своеобразные способы переработки информации, проявляющиеся в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего. В научной литературе приводится характеристика различных когнитивных стилей. Основу феноменологии стилового подхода составляют следующие когнитивные стили (с учетом их биполярности): полнезависимость / полнезависимость; узкий / широкий диапазон эквивалентности; узость / широта категории; ригидный / гибкий познавательный контроль; толерантность / нетолерантность к нереалистическому опыту; фокусирующий / сканирующий контроль; сглаживание / заострение; импульсивность / рефлексивность; конкретная / абстрактная концептуализация; когнитивная простота / сложность [7]. Считаем, что дети с СА так же, как и нейротипичные дети, могут иметь разные стилевые предпочтения в силу их индивидуального своеобразия. Однако свойственная им «триада нарушений» (L. Wing) – нарушения социального взаимодействия, социальной коммуникации и воображения – в большой степени обуславливает их склонность к таким полюсам вышеназванных когнитивных стилей, как полнезависимость (по отдельным признакам), узкий диапазон эквивалентности, ригидный познавательный контроль, нетолерантность к нереалистическому опыту, фокусирующий контроль, заострение, конкретная концептуализация и др.

В дальнейшем в список обозначенных когнитивных стилей были включены и другие формы стилового поведения. Наблюдение за детьми с СА и анализ соответствующей образовательной практики привели нас к выводу об их склонности к следующим когнитивным стилям (по М.А. Холодной): буквальность (как тенденция ориентироваться на фактические характеристики объекта на основе учета его семантического значения); визуализация (предпочтение использовать в процессах переработки информации образные стратегии); сериалистичность (склонность изучать материал по типу «шаг за шагом», обращая внимание на отдельные аспекты задачи); конвергентность (преобладание узкого, фокусированного, аналитического, логического способа мышления в ситуации решения проблем); ассимилятивность (склонность решать проблемы в границах некоторых правил, интерпретируя новые события в терминах ранее усвоенного опыта); медленное течение психического времени в виде субъективной оценки хода физического времени (полюс медленного времени коррелирует с интроверсией и мотивацией избегания); дифференциальность как стиль индивидуальности, связанный со своеобразием «образа мира» человека (проявляется в конкретности и ситуативности «образа мира», фрагментарном восприятии действительности).

Для нашего исследования представляет также интерес вывод М.А. Холодной о том, что фиксированность стилового свойства и экстремальный характер его проявления приводят к снижению интеллектуальной продуктивности [7]. При этом, как установлено, лица, имеющие крайнюю степень выраженности любого из когнитивных стилей, являются менее адаптивными в отличие

от тех, кто располагается в среднем диапазоне. Подобные выводы применимы к детям и взрослым с НАС, которые, как правило, тяготеют к крайним позициям когнитивных стилей. Более того, по утверждению М.А. Холодной, степень сформированности произвольного интеллектуального контроля как избирательной регуляции процесса переработки информации на субсознательном уровне «выступает в качестве того звена, которое связывает эффекты продуктивности, мобильности и крайних позиций когнитивных стилей» [7, с. 222]. Как показано выше, низкий уровень сформированности произвольного интеллектуального контроля обычно характерен для детей с НАС. И именно его недостаточность нередко затрудняет возможность перехода их на противоположный тип стилевого поведения. Выраженность же стилевого свойства в этом случае оказывается максимальной, что и приводит к снижению интеллектуальной продуктивности у обучающихся с НАС.

Следует также согласиться с предположением М.А. Холодной о том, что крайние значения стилевых свойств могут быть свидетельством дефицита интеллектуальных ресурсов субъекта. Данный вывод, по нашим наблюдениям, имеет прямое отношение к обучающемуся с СА. Наряду с этим в качестве одного из показателей его интеллектуального развития можно рассматривать развитие способности к децентрации (возможность одновременно принимать во внимание несколько аспектов ситуации, а также воспроизводить ее характеристики независимо от собственной эгоцентрической позиции) [7].

Вышесказанное позволяет заключить, что о когнитивном стиле людей с СА в прямом смысле можно говорить в том случае, если у них сформированы произвольный интеллектуальный контроль, психические механизмы, отвечающие за управление процессом переработки информации, а также способность к саморегуляции собственных аффективных состояний. В противном случае исследователи ведут речь об «особом когнитивном стиле», являющемся устойчивой специфической характеристикой, сохраняющейся и во взрослой жизни ребенка с аутизмом [8].

Согласно Т. Attwood, U. Frith, F. Нарре и др. аутистические нарушения определяются когнитивным стилем, смещенным в сторону локальной, а не глобальной обработки информации. Данный стиль они обозначили термином «слабое центральное согласование (weak central coherence)» [5; 6; 9]. С позиции U. Frith, дети с НАС демонстрируют обработку информации с фокусировкой на деталях, «теряя» при этом глобальную конфигурацию и содержащиеся в контексте смыслы [6]. Данную черту мышления детей с НАС отмечал также L. Kanner, один из первых исследователей феномена аутизма. Он, по утверждению F. Нарре, писал о склонности ребенка с аутизмом к фрагментарному восприятию информации, о его неспособности воспринимать целое, отвлекаясь от образующих его деталей [9]. На тот факт, что фрагментарность в организации целостной картины при НАС с ослаблением центральной связывающей силы при восприятии и переработке информации является особым когнитивным стилем, устойчивой специфической характеристикой ребенка с НАС, сохраняющейся и во взрослой жизни, указывают также О.С. Никольская и М.Ю. Веденина [8]. В современной научной литературе подчеркивается, что у детей с НАС нарушается не только перцептивно-когнитивная переработка информации, но и «формирование внутреннего образа внешнего раздражителя, что препятствует адекватной оценке действительности и адаптивному поведению» [2, с. 586].

В контексте рассматриваемой нами проблемы представляют интерес еще две психологические теории аутизма, объясняющие его ключевые проявления, в том числе когнитивные особенности. Одна из них – теория (модель) психического («theory of mind»). Ее создатели U. Frith, A. Leslie, S. Baron-Cohen утверждают, что триада поведенческих нарушений при НАС обусловлена повреждением фундаментальной человеческой способности понимать намерения других людей. Как подчеркивает F. Нарре, данная теория может объяснить не только нарушения, но и сохранность некоторых функций. В частности, из нее следует, что в случае НАС любая способность, требующая участия только первичных репрезентаций (отражение того, что реально существует в мире), может оставаться сохранной. При этом возможны хорошая механическая память, коэффициент интеллекта выше среднего, определенные выдающиеся способности, которые наблюдаются нередко у индивидов с НАС, особенно с СА [10].

Следующая психологическая теория аутизма описывает нарушения исполнительной функции, в том числе функции планирования и контроля своих действий. Согласно точке зрения Т. Attwood, многие проблемы, с которыми сталкиваются дети с СА в процессе образования, обусловлены именно нарушениями исполнительной функции. Она включает низкие способности (вплоть до неспособности) к планированию долгосрочных задач, организации деятельности, контролю импульсов, рефлексии, управлению временем

и расстановке приоритетов, пониманию комплексных и абстрактных концепций, применению новых стратегий, проблемы с рабочей памятью и др. [5]. По нашим наблюдениям, нарушения исполнительской функции становятся более заметными у подростков и взрослых обучающихся, так как учебные программы все более усложняются, обучение требует большей самостоятельности, организованности, умений планировать свою деятельность, определять приоритеты и т.п. Важно также понимать, что у обучающихся с СА часто нарушены все компоненты внимания: способность удерживать внимание, уделять внимание релевантной информации, переключать внимание в случае необходимости и кодировать внимание (то есть запоминать то, чему уделяешь внимание). Следует подчеркнуть, что у них уровень внимания зависит от уровня мотивации и желания заниматься тем или иным видом деятельности.

Наблюдения ученых (Т. Attwood, О.С. Никольская и др.), образовательная практика, наш личный опыт обучения и воспитания особого обучающегося свидетельствуют о том, что все вышеназванные особенности детей с СА так или иначе сохраняются в юношеском возрасте, а также у взрослых, хотя их интенсивность может ослабевать или, наоборот, усиливаться. Например, могут нарастать проблемы с исполнительской функцией и коммуникацией, возникать трудности произвольной организации. В целом, как подчеркивают исследователи феномена НАС, в том числе СА, видимые улучшения симптоматики возможны, но трудности остаются на протяжении всей жизни.

В предыдущих работах по рассматриваемой проблеме нами были охарактеризованы образовательные потребности обучающихся с СА, обусловленные особенностями их психофизического развития [11; 12]. В данной статье выделим те образовательные потребности, которые связаны с особым когнитивным стилем и когнитивными особенностями обучающихся с СА. Такой обучающийся, как правило, нуждается в:

- индивидуально дозированном введении в процесс обучения и воспитания в группе нормативно развивающихся сверстников;
- персональном сопровождении педагогом-ассистентом (выполняет функции «исполнительного секретаря» и др.), а также психолого-педагогическом сопровождении специалистами социально-педагогической и психологической службы учреждения образования (оказывают коррекционно-психологическую и коррекционно-педагогическую помощь и др.);
- предоставлении ему максимально регламентированной образовательной среды с четкой и упорядоченной пространственно-временной структурой, поддерживающей его учебную и иную деятельность;
- индивидуальном образовательном маршруте (организация обучения и воспитания с учетом специфики освоения информации, умений и навыков; индивидуализация содержания учебных программ, в том числе для развития существующих у обучающегося избирательных способностей; гибкое расписание; сочетание индивидуальных и групповых учебных занятий; при необходимости увеличение сроков обучения и др.);
- индивидуализированной (с учетом когнитивных, личностных особенностей) системе (методы, формы, средства) контроля и оценки учебных и иных достижений;
- специальной отработке форм адекватного учебного и социального поведения, умений взаимодействия с педагогами и сверстниками;
- создании условий обучения, обеспечивающих сенсорный и эмоциональный комфорт обучающегося.

Общие образовательные потребности обучающихся с СА конкретизируются с учетом их возрастной специфики. Так, студент учреждения высшего образования с СА нуждается в удобном месторасположении в аудитории (отдельное место в стороне от общей массы студентов, напротив доски, в поле зрения преподавателя для сведения к минимуму внешних раздражителей и установления быстрой обратной связи); в дополнительном (неоднократном) объяснении правил выполнения учебных заданий, иных требований, связанных с организацией учебной работы или других видов деятельности; в предоставлении материалов лекций и практических занятий, дидактических материалов в электронном виде; в выделении дополнительного времени на выполнение письменных работ (контрольных, лабораторных, конспектов, рефератов и т.п.) и тестовых заданий, обдумывание устного и письменного ответа, в том числе в ходе зачетов и экзаменов; в вариативности сроков выполнения различных видов учебной деятельности, научно-исследовательской работы и др. В целом ему, как и учащемуся школы, необходимы персональное педагогическое сопровождение и индивидуальный образовательный маршрут, а также адаптированная образовательная среда.

**Заключение.** Особенности развития когнитивной сферы обучающихся с НАС нередко маскируются более очевидными аффективными проблемами. Они имеют специфические особенности восприятия, переработки и организации информации, которые могут быть охарактеризованы как особый когнитивный стиль. Выявленный особый «когнитивный стиль» – «слабое центральное согласование» – является устойчивой специфической характеристикой ребенка с НАС, в том числе с СА, сохраняющейся и в его взрослой жизни. Когнитивный стиль, особенности мышления и познавательной деятельности обучающихся с СА наряду с отставанием в моторном развитии, нарушениями «модели психического», исполнительской функции определяют особые образовательные потребности данной группы обучающихся в любом возрасте. Знание и учет образовательных потребностей обучающихся с НАС в ходе их обучения и воспитания позволяют создать необходимую им адаптивную образовательную среду в учреждениях образования, а значит, и более эффективно осуществлять их образовательную инклюзию.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Григоренко, Е.Л. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс: учеб. пособие для студентов / Е.Л. Григоренко. – М.: Изд. дом «Практика», 2018. – 280 с.
2. Луцкекина, Е.А. Расстройства аутистического спектра. Обзор современных экспериментальных исследований / Е.А. Луцкекина, В.Б. Стрелец // Журнал высшей нервной деятельности. – 2014. – Т. 64, № 6. – С. 585–599.
3. Нейсон, Б. О ключевых проблемах аутизма. Когнитивные особенности обработки информации / Б. Нейсон; пер с англ. Л.Г. Бородиной // Аутизм и нарушения развития. – 2015. – № 4(49). – С. 33–38.
4. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О.С. Никольская [и др.]. – М.: Теревинф, 2011. – 224 с.
5. Attwood, T. The Complete Guide to Asperger's syndrome / T. Attwood. – London: Jessica Kingsley Publishers, 2006. – 397 p.
6. Frith, U. Autism and «theory of mind» / U. Frith // Diagnosis and treatment of autism. – New York: Plenum press, 1989. – P. 33–52.
7. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
8. Никольская, О.С. Особенности психического развития детей с аутизмом / О.С. Никольская, М.Ю. Веденина // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2014. – Альманах № 18 «Детский аутизм: пути понимания и помощи». – Режим доступа: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-18/osobennosti-psiicheskogo-razvitiya-detej-s-146>. – Дата доступа: 10.11.2018.
9. Happe, F. Autism: cognitive deficit or cognitive style? / F. Happe. – Trends in Cognitive Sciences. – 1999. – Vol. 3, No. 6. – P. 216–222.
10. Аппе, Ф. Введение в психологическую теорию аутизма / Ф. Аппе; пер. с англ. Д.В. Ермолаева. – М.: Теревинф, 2013. – 216 с.
11. Сивашинская, Е.Ф. Дети с синдромом Аспергера. Взаимодействие в семье и школе / Е.Ф. Сивашинская; Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина. – Брест: БрГУ, 2012. – 99 с.
12. Сивашинская, Е.Ф. Педагогические условия инклюзивного образования студентов с нарушениями аутистического спектра / Е.Ф. Сивашинская // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2017. – № 2. — С. 117–125.

## REFERENCES

1. Grigorenko E.L. *Rastroistva autisticheskogo spectra. Vvodni kurs. Uchebnoye posobiye dlia studentov* [Disabilities of Outist Spectrum. Introductory Course. Textbook], M., Izd. dom «Praktika», 2018, 280 p.
2. Lushchekina E.A., Strelets V.B. *Zhurnal vysshei nervnoi deyatel'nosti* [Journal of Higher Nervous Activity], 2014, 64(6), pp. 585–599.
3. Neison B. *Autizm i narusheniya razvitiya* [Autism and Development Infringements], 2015, 4(49), pp. 33–38.
4. Nikolskaya O.S., Bayenskaya E.R. *Deti i podrostki s autizmom. Psikhologicheskoye soprovozhdeniye* [Children and Teenagers with Outism. Psychological Support], M., Terevinf, 2011, 224 p.
5. Attwood, T. The Complete Guide to Asperger's syndrome / T. Attwood. – London: Jessica Kingsley Publishers, 2006. – 397 p.
6. Frith, U. Autism and «theory of mind» / U. Frith // Diagnosis and treatment of autism. – New York: Plenum press, 1989. – P. 33–52.
7. Kholodnaya, M.A. *Kognitivniye stili. O prirode individual'nogo uma* [Cognitive Styles. On the Nature of Individual Mind], SPb., Piter, 2004, 384 p.
8. Nikolskaya O.S., Vedenina M.Yu. *Almanakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki* [Almanac of the Institute of Correction Education], 2014, Available at: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-18/osobennosti-psiicheskogo-razvitiya-detej-s-146>. – Accessed: 10.11.2018.
9. Happe, F. Autism: cognitive deficit or cognitive style? / F. Happe. – Trends in Cognitive Sciences. – 1999. – Vol. 3, No. 6. – P. 216–222.
10. Happe F. *Vvedeniye v psikhologicheskuyu teoriyu autizma* [Introduction into the Psychological Theory of Outism], M., Terevinf, 2013, 216 p.
11. Sivashinskaya E.F. *Deti s sindromom Aspergera. Vzaimodeystviye v semiye i shkole* [Children with Asperger Syndrome. Interaction in the Family and the School], Brest, BrGU, 2012, 99 p.
12. Sivashinskaya E.F. *Vesnik Brestskaga universiteta. Ser. 3, Filologiya. Pedagogika. Psikhologiya* [Journal of Brest University], 2, 2017, pp. 117–125.

Поступила в редакцию 23.11.2018

Адрес для корреспонденции: e-mail: sivashinskaya@mail.ru – Сивашинская Е.Ф.