

Опыт включения интеллектуально одаренного ребенка с РАС в общеобразовательную школу: факторы риска и ресурсы развития

Демина Е. В. *

ГАУ ДО НСО «ОЦРТДиЮ», РРЦ «Детский технопарк», Новосибирск, Россия,
deminaev@mail.ru

Трубицына А. Н. **

ФГБОУ ВПО НГУ, МЦ ПАП, Новосибирск, Россия,
a.trubicyna@nsu.ru

Рассматривается случай поведенческого сопровождения обучения интеллектуально одаренного ребенка с расстройством аутистического спектра в общеобразовательной школе. Приводятся результаты применения метода прикладного анализа поведения, направленного на специальную работу по формированию универсальных общеучебных умений и навыков. Отмечается, что трудности ребенка, у которого в младшем школьном возрасте диагностирован синдром Аспергера, связаны с невозможностью эффективно обучаться в школе, несмотря на выраженные признаки интеллектуальной одаренности – такие как мотивационные и инструментальные предпосылки, как высокий уровень познавательного интереса, вербально-логического и абстрактного мышления, обучаемости. Рассмотрены риски и сильные стороны коррекционно-развивающей работы «дважды особенного» ребенка по индивидуальному поведенческому плану. На основании полученных результатов показана возможность формирования навыков учебного поведения: учебно-деятельностных, учебно-коммуникативных, учебно-организационных. Обсуждается целесообразность дальнейшей поддержки «дважды особенного» ребенка на основе «комбинированного» подхода в отношении поддержки специальных образовательных потребностей.

Ключевые слова: дети с признаками интеллектуальной одаренности, «дважды особенные» дети, аутизм, прикладной анализ поведения, сопровождение детей с особыми образовательными потребностями.

Для цитаты:

Демина Е. В., Трубицына А. Н. Опыт включения интеллектуально одаренного ребенка с РАС в общеобразовательную школу: факторы риска и ресурсы развития // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 3. С. 111–119. doi: 10.17759/pse.2016210313

* Демина Екатерина Викторовна, кандидат психологических наук, заведующая отделом психолого-педагогического сопровождения развития детской интеллектуальной одаренности, Региональный ресурсный центр по работе с одаренными детьми «Детский технопарк», ГАУ ДО НСО «ОЦРТДиЮ», Новосибирск, Россия, e-mail: deminaev@mail.ru

** Трубицына Анна Николаевна, специалист Междисциплинарного центра прикладного анализа поведения, Новосибирский государственный университет (ФГБОУ ВПО НГУ), Новосибирск, Россия, e-mail: a.trubicyna@nsu.ru

Введение

Проблема школьной неуспеваемости детей с высоким уровнем умственных способностей часто связывается с относительно низкой мотивацией такого ребенка к обучению, которое традиционно ориентировано на «среднего» ученика, а также с трудностями обучения в школе, типичными для одаренных детей из семей с низким социально-экономическим статусом. Совершенно отдельную группу составляют «дважды особенные» дети, в развитии которых обнаруживаются не только повышенные способности к умственной деятельности, но и такие функциональные или органические нарушения, как синдром дефицита внимания, гиперактивности, отставание вербального развития, эмоциональная незрелость и др. [2; 6; 7].

Существует точка зрения, согласно которой слабости одаренных детей считаются продолжением или, точнее, обратной стороной их достоинств. Е.И. Щебланова [5] приводит результаты исследований, где выделяются три группы детей, обладающих высоким уровнем умственных способностей, однако имеющих трудности в обучении. Первую группу составляют учащиеся, одаренность которых признается, несмотря на отсутствие значительных успехов. Отсутствие успехов объясняется ленью, отсутствием мотивации или неуверенностью в своих силах. Вторую группу составляют учащиеся, у которых, несмотря на установленный высокий уровень умственного развития, одаренность не признается, и они часто считаются неспособными к обучению. Третью группу «дважды особенных детей» составляют учащиеся, чьи высокие и низкие способности взаимно маскируют друг друга. Таких детей не зачисляют в специальные программы для одаренных, считая их средними по способностям, однако многие из них не могут в полной мере реализовать свой потенциал, справиться со своими ограничениями самостоятельно.

В числе «дважды особенных детей» обнаруживаются и дети, у которых диагностировано расстройство аутистического спектра (РАС) различной степени выраженности – детский аутизм, атипичный аутизм, синдром Аспергера, аутоподобные черты. Дети с РАС

зачастую отличаются такими особенностями, как неспособность к установлению и поддержанию социальных связей, атипичность вербального развития, реакция на нарушения рутины, специфические интересы, дефицит и особенности моторного развития, концентрация на незначимых деталях [1; 3]. При этом современное состояние исследований аутизма позволяет утверждать, что основным признаком РАС является его гетерогенность [11]. Это означает, что практически каждый человек с РАС является носителем уникального аутизма, все варианты аутизма – разные. Объясняется это тем, что РАС – этиологически двоякая система нарушений развития, включающая в себя как чисто генетические поломки (причем не только специфические мутации, а и дисрегуляцию генома в целом), так и эпигенетические, т. е. связанные с воздействием факторов среды. Для детей с РАС характерна асинхрония развития: отдельные психические функции могут развиваться замедленно в сравнении с нейротипичным вариантом, тогда как в то же самое время другие – развиваться патологически ускоренно. Аутизм относят к первазивным, т. е. всепроникающим, всеохватывающим расстройствам [11].

Основные риски «дважды особенных» детей, в числе которых оказываются и интеллектуально одаренные дети с РАС, увязаны с трудностями своевременной профессиональной дифференциации их индивидуальных особенностей, а также с трудностями в выборе способов помощи в обучении. Отсутствие же помощи может оборачиваться для «дважды особенного» ребенка весьма негативными последствиями.

Исследования попыток психолого-педагогической помощи при преодолении школьных трудностей «дважды одаренными» детьми проводятся преимущественно методом анализа индивидуальных случаев, результатом этих исследований выступает создание педагогических программ, разрабатываемых с целью компенсации отдельных слабых сторон (например, улучшения навыков чтения) и/или на развитие сильных сторон учащихся с одаренностью (развитие коммуникативных навыков, навыков организации и планирования, математических навыков). Заслуживают внимания исследования, посвященные влиянию обра-

зовательных программ для академически неуспевающих детей с одаренностью в других сферах. Примером такой программы может служить обогащенная образовательная программа «Лаборатория Леонардо» для детей с творческой и практической одаренностью, испытывающих трудности при обучении школьным предметам – чтению и связанным с чтением навыкам, математике [4]. В программе делается упор на индивидуальный профиль учащихся – развитие целевых образовательных навыков (саморегуляции), рост самооценки и осознание своих сильных сторон.

Представленный в настоящей статье случай психолого-педагогической помощи «дважды особенному» ребенку рассматривается в аспекте решения первичных задач его обучения и развития – возможности включения такого ребенка в учебный процесс общеобразовательной школы.

Б, 11 лет, мальчик, у которого в младшем школьном возрасте детским врачом-неврологом диагностирован синдром Аспергера. На ступени начального образования мальчик был переведен на индивидуальное обучение, поскольку не справлялся с освоением образовательной программы. Учителя и школьный психолог отмечали у Б проявление повышенных умственных способностей в математике, окружающем мире, общую эрудицию, которые он, по словам педагогов, «не мог использовать в школе».

При углубленном психологическом обследовании, проведенном в ГБУ НСО – Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям «Областной центр диагностики и консультирования», у Б выявлены предпосылки интеллектуальных способностей вместе с выраженной дисгармонией сформированности регуляторных функций, преимущественное искажение эмоционально-аффективного развития, аутоподобное поведение. Мотивационные и инструментальные предпосылки интеллектуальных способностей проявлялись в высоком познавательном интересе к занятиям умственной деятельностью, высоком уровне вербально-логического и абстрактного мышления, обучаемости, интеллектуального развития. Вместе с этим выявленная дисгармо-

ния регуляторных функций выражалась в несформированности произвольной регуляции на двигательном уровне, недостаточных пространственных представлениях, дефицитарности четвертого уровня аффективной регуляции (пространство межличностных представлений). Б испытывал значительные трудности взаимодействия со сверстниками при наличии потребности в общении.

В обучении страдали, главным образом, *общеучебные умения и навыки*, системно формируемые у младших школьников в процессе освоения учебной деятельности. Умению учиться в освоении учебно-деятельностных умений (умение принимать учебную цель, ставить и реализовывать задачи для ее осуществления, определять в совместной деятельности учащихся и учителя учебную задачу и др.), учебно-коммуникативных (освоение основных видов письменных работ, в том числе записи на уроке под диктовку, владение различными формами устных и публичных выступлений, в том числе умением отвечать на вопросы и т. д.) и учебно-организационных умений и навыков (организация учебной работы, режима дня, работа в классе по заданному темпу, владение различными формами самоконтроля и т. д.). Практически, обучение мальчика было возможно только в режиме оказания регулярной стимулирующей и организационной помощи со стороны педагога в индивидуальном режиме.

Цель и метод исследования

Родители Б обратились в Центр прикладного анализа поведения Новосибирского государственного университета с жалобами на несформированность у ребенка учебного поведения, социальных связей, крайне низкую успеваемость, поведенческие проблемы. Целью поведенческого вмешательства, кроме помощи ребенку и его семье, было исследование эффективности применения методов АВА в работе с «дважды особенным» ребенком.

Поведенческое вмешательство было начато с того, что Б с начала 2015–2016 учебного года был переведен в гимназию № 3 в Академгородке г. Новосибирска, сотрудничающую с Центром в плане инклюзивного обучения детей с РАС и сопутствующих научных

исследований. В новой школе Б постоянно сопровождает тьютор – сотрудник Центра, прошедший специальную подготовку. На начальном этапе работы в соответствии с методикой АВА [10] было проведено наблюдение за поведением Б в школе, протестированы мотивационные стимулы, собраны данные начального уровня, достаточные для выработки поведенческого плана. Были выявлены поведенческие паттерны Б, препятствующие академической и социальной успешности в школе.

1. Поведение **лежать на парте во время урока**. Поведение начинается с укладывания левой или правой руки поперек парты так, что грудь касается края парты, затем Б кладет голову боковой поверхностью на лежащую руку. Поведение заканчивается, когда Б поднимает голову и убирает руку с парты. Если Б не побудит закончить эпизод данного поведения, эпизод может продолжаться весь урок (40 минут);

2. Поведение **избегания письменных заданий**. Поведение начинается в момент получения инструкции учителя о том, что следует записать что-либо в тетради. Б открывает тетрадь, берет ручку, помещает руку с ручкой так, чтобы начать писать в нужном месте, и не пишет – сидит некоторое время без движения. Особенно выражено в ситуации записи домашнего задания;

3. Поведение **игнорирования инструкций учителя в ходе урока**. Склонность к игнорированию фронтальной инструкции, а также поведение игнорирования вопроса учителя. Поведение игнорирования вопроса состоит в том, что Б не отвечает на обращенный персонально к нему вопрос учителя. У поведения отмечается две градации интенсивности: 1) когда Б не реагирует на обращение к нему совершенно и 2) когда он смотрит на обращающегося к нему человека, но ничего не говорит;

4. Поведение **рисования во время урока**. Данное поведение так же, как и два последующих, имеет выраженные черты сенсорной стимуляции. Если эпизод поведения не прервать, он может продолжаться бесконечно;

5. Поведение **держат конец ручки во рту**, грызть его и жевать;

6. Поведение **манипулировать ручкой**: держать ее в руках, стучать по столу, катать по столу, ронять на пол и поднимать и т. п.;

7. Поведение **говорить и смеяться в полный голос во время урока**;

8. Поведение **избегания выполнения трудного задания**. Выражается в долгих, циклически повторяющихся оспариваниях или уточнениях полученной инструкции, обращенных чаще к тьютору, в то время как инструкция была получена от учителя;

9. Поведение **отказа подготовить письменные принадлежности к уроку заранее**, на перемене. Топографически выглядит как предыдущее – избегание трудного задания;

10. Поведение при переходе из кабинета в кабинет между уроками **теряться во времени и в пространстве**. Часто заходит не в тот кабинет, располагается там. Без помощи тьютора не в состоянии прийти туда, куда нужно, и прийти вовремя. Не отличает своих одноклассников и преподавателей от других людей в школе.

Перечисленные выше поведенческие паттерны определены в терминологии прикладного анализа АВА как «нежелательные». Согласно теории АВА, к нежелательным могут быть отнесены не только действия, могущие представлять угрозу жизни и здоровью как самого субъекта поведения, так и окружающих его людей, но и поведения, препятствующего обучению субъекта поведения и находящегося рядом с ним людей, их развитию, приобретению ими новых навыков. В данном случае речь идет о поведении, препятствующем формированию общеучебных умений.

Большинство из описанных выше видов поведения являются, по результатам выполненного анализа, поведением избегания требуемых от Б действий, что обусловлено несформированностью у него произвольной регуляции. Кроме указанных выше трудностей формированию у Б умения учиться препятствовали плохой почерк и существенные дефекты дикции.

Также на начальном этапе работы выявлены **мотивационные стимулы Б** (ранжированы в порядке возрастания мотивации).

1. Простое вербальное выражение одобрения («Молодец»);

2. Тактильно выраженное участие (прикосновение, объятие);

3. Пищевые поощрения с посещением школьной столовой (пицца, сосиски);

4. Рассказ о каком-либо нетривиальном явлении природы или технической новинке или просмотр небольшого видеоролика на эти темы;

5. Предложение нарисовать рисунок на интересующую тему (космические или подводные базы, оружие, корабли) и обсудить его;

6. Поговорить с Б о его рисунке. Поведение рисования можно использовать как поощрение;

7. Мелкие подарки (любые мелочи, важен сам факт подарка);

8. Пересказ сюжета книги/фильма интересующей Б тематической направленности;

9. Дать почитать интересную книгу;

10. Посещение музея;

11. Совместный просмотр интересного фильма;

12. Компьютерная игра;

13. Посещение робототехнической выставки;

14. Посещение планетария.

Важно отметить, что мотивационные стимулы представляют собой не только сугубо индивидуальную, но и весьма подвижную, нестабильную сферу [12]. Согласно теории анализа поведения, для эффективной работы с поведением требуется регулярное тестирование актуальности мотивационных стимулов субъекта воздействия.

Анализ собранных данных начального уровня позволил заключить, что ребенок не нуждается в разработке для него индивидуальной программы обучения: Б может выполнять требования общей школьной программы при условии оказания ему поведенческой поддержки. В соответствии с методами прикладного анализа для Б был разработан индивидуальный поведенческий план (срок реализации – не менее 1 года). Долгосрочная цель работы по поведенческому плану: помочь Б овладеть общеучебными умениями и навыками, позволяющими самостоятельно, без участия тьютора, обучаться в классе. Были определены первоочередные поведенческие задачи.

1. Сформировать умение поддерживать учебную коммуникацию в формате выполнения фронтально и индивидуально адресованных к нему требований, в том числе в части письменного задания.

2. Минимизировать поведение избегания инструкции и сенсорной стимуляции путем организации индивидуальных перерывов и

возможностей для сенсорной разгрузки в течение урока.

3. Научить взаимодействовать с товарищами и преподавателями.

Для формирования альтернативных поведенческих паттернов, в соответствии с методами АВА, использованы предупредительные, реактивные, поддерживающие и обучающие методики. В качестве предупредительных мер реализованы: договоренность о дополнительных индивидуальных занятиях с учителями по предметам, где на уроках в классе Б показывал максимальное количество эпизодов и одновременно наиболее низкую успеваемость (русский язык, английский язык, математика), договоренность о предоставлении Б дополнительного перерыва во время урока, когда он может, не спрашивая разрешения учителя, выйти из класса, а также предоставление Б во время уроков и перемен кистевого эспандера для сенсорной разгрузки. В качестве реактивной методики использовалось предоставление подсказки со стороны тьютора при попытке со стороны Б начать эпизод нежелательного поведения. Главный упор в коррекции был сделан на поддерживающие и обучающие методики. В работе с Б был использован вариант выборочного усиления желательного поведения, заключающийся в подкреплении отсутствия нежелательного поведения в течение определенного интервала времени. То есть ребенка поощряли в случае, когда на протяжении установленного интервала времени у него не было эпизодов данного поведения. Весь поведенческий план был связан единой системой обусловленного предоставления поощрений. В определенных ситуациях применялось и прямое (не опосредованное) поощрение Б тьютором. В качестве обучающих методик реализованы тренинг почерка, тренинг дикции, тренинг на распознавание преподавателей и одноклассников, тренинг пользования часами, тренинг на ориентирование в здании школы, тренинг поведения ожидания своей очереди и др.

Работа по поведенческому плану была начата 28 сентября 2015 года и продолжалась до начала июня 2016 года. Одной из ярких особенностей проработанной с Б рабо-

ты выступила достаточно частая периодичность возникновения мотивационного кризиса. Постоянно велась работа по расширению мотивационной сферы ребенка в двух направлениях: поиска актуальных на данный момент мотивационных стимулов и трансфера мотивации с внешних стимулов на внутренние.

Результаты исследования

Проведенный анализ эффективности оказанной помощи, направленной на коррекцию трудностей, препятствующих академической и социальной успешности «дважды особенного» ребенка с РАС в школе показал, что в результате работы по поведенческому плану часть нежелательных видов поведения Б, не позволявших ему сформировать «умение учиться», полностью исчезли. Частота остальных видов поведения существенно сократилась.

Суммарный график динамики нежелательного поведения (рис. 1) позволяет сделать заключение об успешности предприня-

того поведенческого вмешательства. В целом, вторая (весенняя) фаза работы оказалась менее эффективной, чем первая (осенняя). На момент окончания учебного года могут считаться предварительно решенными две из трех поставленных изначально задач: формирование у Б учебного поведения, минимизация его поведения сенсорной стимуляции. Интересно отметить, что по прошествии семи месяцев работы по поведенческому плану у Б исчезло одно крайне неуместное поведение сенсорной этиологии (поведение «закатывать глаза, судорожно выворачивать пальцы и начинать истерику в случае чрезмерного нежелания выполнять требования»), которое казалось настолько сложным для коррекции, что его не включили в работу. Подобные случаи «побочного эффекта» поведенческой терапии детей с диагнозом аутизм описаны в литературе [14]. Третья задача – обучение Б эффективному взаимодействию со школьными преподавателями и товарищами по классу – решена частично. Несомненным показателем успешности про-



Рис. 1. Годовая динамика количества эпизодов нежелательного поведения Б, происходивших во время уроков

деланной работы является то, что Б окончил учебный год в гимназии на «хорошо» и «отлично» с единственной отметкой «удовлетворительно» по русскому языку. В аттестации предыдущего учебного года (индивидуальное обучение) все отметки Б были «удовлетворительно». Согласно самоотчетам Б, учиться в новой школе ему нравится.

Важно отметить, что работа по поведенческому плану с Б как «дважды особенным» ребенком с РАС позволила определить ряд специфичных (по сравнению с известными) моментов оказания помощи, которые связаны с характером мотивационной сферы ребенка с признаками интеллектуальной одаренности. Так, например, в качестве актуальных мотивационных стимулов Б выступали стимулы, направленные на удовлетворение познавательной потребности и умственной активности – пересказ сюжета книги/фильма, тематическое чтение, посещение музея, робототехнической выставки, планетария и др. Другой существенной особенностью выступила способность ребенка в процессе терапии динамично переключаться с внешних поощрений на внутренние, гибко (а не ригидно, как это часто встречается у детей с РАС) отвечать на различные социально-психологические ориентиры успешности, задаваемые референтными для него взрослыми.

Сохранность (и в данном случае – повышенный уровень) умственных способностей позволили осознать совместно с ребенком шаги ведения сопровождения, обсуждать целесообразность поставленных задач терапии, достигать их осмысленности, проводить доступную для ребенка рефлекссию путей их достижения.

В то же время в содержание оказания психолого-педагогической помощи «дважды особенному ребенку» с РАС методы прикладного анализа поведения привнесли определенные акценты. Понимание роли и «уместности» точечного применения методов формирования поведения «дважды особенного ребенка» с РАС с помощью условно подкрепляющих стимулов позволило при анализе данного случая увидеть «в увеличенном масштабе» их место в формировании сложной учебной деятельности. Данное направле-

ние коррекции, являясь преимущественно индивидуальным и, безусловно, высокочувствительным (с точки зрения объема проделанной работы), позволило преодолеть имеющиеся у Б трудности регуляторно-волевой сферы, что, в свою очередь, открыло для него возможность развития и реализации своих интеллектуальных способностей. В ходе оказания помощи, параллельно со школьным обучением, Б смог обучаться по дополнительным общеразвивающим программам для одаренных детей (математика, программирование), в освоении которых он достиг определенных успехов.

Вывод

Оказанная методами прикладного анализа поведения поддержка, направленная на компенсацию трудностей в обучении Б, носит преимущественно односторонний характер и направлена, в основном, на формирование общеучебных умений и навыков, позволяющих ребенку сформировать «умение учиться». В то же время анализ данного случая показал, что компенсация слабых сторон Б позволила оказать косвенное влияние для наиболее полного развития его сильных сторон – усилила его возможности преуспеть в предметах математического, естественнонаучного цикла, программировании. Более того, в результате описанной выше коррекционно-развивающей работы удалось сформировать у Б ценностное отношение к учебной деятельности, что помогло ему нарастить опыт ученика, ответственного за результаты своей учебной деятельности. Повышение академической успеваемости Б привело к усилению у мальчика чувства компетентности и самооффективности. В то же время можно отметить, что дальнейшая поддержка Б как «дважды особенного ребенка» нуждается в существенной доработке в плане «комбинированного подхода», т. е. совершенствования, главным образом, поддержки специальных образовательных потребностей интеллектуально способного ребенка. Речь идет о возможности влияния на выстраивание смысловых целей, влияния на цели и ценности одаренного ребенка, его отношение к себе и людям, на поиски им жизненных смыслов [8], возможности, являющейся,

с точки зрения потребностного подхода, главной задачей развития детской одаренности. Для этого необходимо создание специальных образовательных условий, обеспечивающих поддержку и развитие собственно одаренности: встреча со значимым (референтным) Другим – взрослым, сверстником; усиление влияния литературы и искусства; усиление роли

высших переживаний. В этом случае поведенческая терапия, оказавшая описанное выше четко технологическое влияние на возможности обучения мальчика, станет частью совместной практики взрослого и ребенка и будет направлена, главным образом, на стратегии взросления, связанные с обретением авторства (соавторства) своего развития.

Литература

1. Богдашина О.Б. РАС: введение в проблему аутизма. Красноярск, КГПУ, 2012. 248 с.
2. Кулемзина А.В. Одаренные дети как группа риска по формированию невротического состояния // Сибирский психологический журнал. 2003. № 18. С. 105–110.
3. Морозов С.А. Современные подходы к коррекции детского аутизма. Обзор и комментарии. М.: Изд-во РБОО «Общество помощи аутичным детям “Доброе”», 2010. 102 с.
4. Ньюман Т.М., Браун У., Макомбер Д., Дойл Н. и др. «Лаборатория Леонардо»: образовательная программа для академически неуспевающих детей с одаренностью в области визуально-пространственных способностей // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 66–79.
5. Щепланова Е.И. Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте: дисс. ... докт. психол. наук. М.: РГБ, 2006. 314 с.
6. Щепланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники. М.; Обнинск: ИГ СОЦИН, 2008. 212 с.
7. Юркевич В.С. Одаренные дети и интеллектуально-творческий потенциал общества // Психологическая наука и образование. 2009. № 4. С. 74–86.
8. Юркевич В.С. Одаренные дети: сегодняшние тенденции и завтрашние вызовы // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 99–108.
9. Bailey J., Burch M. Ethics for Behavior Analysts. 2th Edition, Routledge. New York; London: Routledge, Taylor & Francis, 2011. 370 p.
10. Cooper J.O., Heron. T.E., Heward W.L. Applied behavior analysis. Pearson: Merrill Prentice Hall, 2007. 240 p.
11. Kohane J.S. An Autism Case History to Review the Systematic Analysis of Large-Scale Data to Refine the Diagnosis and Treatment of Neuropsychiatric Disorders // Biological Psychiatry. 2015. Vol. 77. Is. 1. P. 59–65.
12. Ma H.H. A Comparison of The Relative Effectiveness of Different Kinds of Reinforcers: A PEM Approach. Taiwan: Department of Education, National Chengchi University, 2013. 260 p.
13. Walsh M.B. The top 10 reasons children with autism deserve ABA // Behavior analysis in practice. 2011. Vol. 4. № 1. P. 72.
14. Zachor D.A., Ben-Itzhak E., Rabinovich A.L. Change in autism core symptoms with intervention // Reseach in Autism Spectrum Disorders. 2007. Vol. 1. P. 304–317.

A Case-Study of Inclusion of an Intellectually Gifted Adolescent with Autism Spectrum Disorder in a General Education School: Risk Factors and Developmental Resources

Demina E. V. *,

Regional Resource Center for Gifted Children Development, Novosibirsk, Russia, deminaev@mail.ru

Trubitsyna A. N. **,

Novosibirsk State University, Center of Applied Behavioral Analysis, Novosibirsk, Russia, atrubicyna@ngs.ru

For citation:

Demina E. V., Trubitsyna A. N. A Case-Study of Inclusion of an Intellectually Gifted Adolescent with Autism Spectrum Disorder in a General Education School: Risk Factors and Developmental Resources. *Psikhologicheskayanauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016, vol. 21, no. 3, pp. 111–119 (InRuss., abstr. inEngl.). doi: 10.17759/pse.2016210313

*Demina Ekaterina Viktorovna, PhD in Psychology, Head of the Department of Psychological and Educational Support of Intellectual Giftedness Development in Children, Regional Resource Center for Gifted Children Development, Novosibirsk, Russia, e-mail: deminaev@mail.ru

** Trubitsyna Anna Nikolaevna, specialist at the Center of Applied Behavioral Analysis, Novosibirsk States University, Novosibirsk, Russia, e-mail: a.trubicyna@nsu.ru

The article examines the case of integration of an intellectually gifted adolescent with autism spectrum disorder in a general education school. It provides results of the applied behavioral analysis aimed at developing general learning skills. The child, diagnosed with Asperger's syndrome at early school age, encountered difficulties related to the inability to study effectively at school in spite of the clear evidence of intellectual giftedness (including such motivational and instrumental preconditions as high levels of cognitive interest, verbal and abstract reasoning, and educability). The article reflects on the risks and advantages of the developmental work with the "twice exceptional" adolescent following an individual behavioral plan. Based on the results of the study, the article outlines the possible ways of forming the learning behavior skills: learning activity-based, communicative and organizational. The article discusses the necessity of further support of the "twice exceptional" adolescent based on an integrated approach with regard to the special learning needs of the intellectually gifted adolescent.

Keywords: giftedness, «twice exceptional» adolescents, autism, behavioral analysis, support of adolescents with special learning needs.

References

1. Bogdashina O.B. RAS: vvedenie v problemu autizma [Personality Psychology]. Krasnoyarsk: KGPU, 2012. 248 p.
2. Kulemzina A.V. Odarennye deti kak gruppa riska po formirovaniyu nevroticheskogo sostoyaniya [Gifted children as a risk group for the formation of a neurotic condition]. *Siberian psychological journal* [Sibirskii psikhologicheskii zhurnal], 2003, no.18, pp. 105–110.
3. Morozov S.A. Sovremennye podkhody k korrektsii detskogo autizma. Obzor i kommentarii [Personality Psychology]. Moscow, 2010. 102 p.
4. N'yuman T.M., Braun U., Makomber D., Doil N. i dr. «Laboratoriya Leonardo»: obrazovatel'naya programma dlya akademicheski neuspevyushchikh detei s odarennost'yu v oblasti vizual'no-prostranstvennykh sposobnostei [«Laboratory Leonardo»: educational program for academically underachieving children with talent in the visual- spatial abilities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2011, no. 3, pp. 66–79 (In Russ., Abstr. in Engl.).
5. Shcheblanova E.I. Odarennost' kak psikhologicheskaya sistema: struktura i dinamika v shkol'nom vozraste: diss. dokt. psikhol. nauk. [Giftedness as psychological system: structure and dynamics at school age. Dr. Sci. (Psychology) diss]. Moscow: RGB, 2006. 314 p.
6. Shcheblanova E.I. Neuspeshnye odarennye shkol'niki [Personality Psychology]. Moscow: Obninsk: IG SOTsIN, 2008. 212 p.
7. Yurkevich V.S. Odarennye deti i intellektual'no-tvorcheskii potentsial obshchestva [Gifted children and intellectual and creative potential of the society]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2009, no. 4, pp. 74–86 (In Russ., Abstr. in Engl.).
8. Yurkevich V.S. Odarennye deti: segodnyashnie tendentsii i zavtrashnie vyzovy [Gifted children: current trends and tomorrow's challenges]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2011, no. 4, pp. 99–108 (In Russ., Abstr. in Engl.).
9. Bailey J., Burch M. Ethics for Behavior Analysts. 2th Edition, Routledge, New York London. 2011. 370 p.
10. Cooper J.O., Heron. T.E., Heward W.L. Applied behavior analysis. *Pearson / Merrill Prentice Hall*, 2007. 240 p.
11. Kohane I.S. An Autism Case History to Review the Systematic Analysis of Large-Scale Data to Refine the Diagnosis and Treatment of Neuropsychiatric Disorders. *Biological Psychiatry*, 2015, no.1. Vol. 77. Issue 1, pp. 59–65.
12. Ma H.H. A Comparison of The Relative Effectiveness of Different Kinds of Reinforcers: A PEM Approach. Taiwan: Department of Education, National Chengchi University, 2013. 260 p.
13. Walsh M.B. The top 10 reasons children with autism deserve ABA. *Behavior analysis in practice*, 2011. Vol. 4, no.1, p. 72.
14. Zachor D.A., Ben-Itzhak E.B., Rabinovich A.L. Change in autism core symptoms with intervention. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2007. Vol.1, pp. 304–317.