



УДК 376.1-056.3(072) ББК 74.3 М80

Рецензенты:

кандидат психологических наук *В.Л. Лебединский*;

доктор психологических наук *В.С. Петрова*

Морозова С.С.

М80 Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах :

пособие для учителя-дефектолога / С.С. Морозова. — М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. — 176 с.: ил. — (Коррекционная педагогика).

ISBN 978-5-691-01630-1.

Агентство СІР РГБ.

Для большинства специалистов, непосредственно работающих с аутичными детьми и для многих родителей детей с аутизмом, эффективность поведенческой терапии не вызывает сомнений.

В книге рассмотрены методы коррекционной работы и вопросы практической психологии; приведены конкретные примеры из уникального опыта работы специальной школы по коррекции аутизма, использовавшей прикладной поведенческий анализ как методическую основу своей деятельности.

Пособие адресовано широкому кругу педагогов-дефектологов, психологов, врачей, работающих с детьми с различными отклонениями в развитии, а также родителям детей с аутизмом, студентам дефектологических факультетов, учителям начальных классов коррекционных школ, воспитателям специальных детских учреждений и всем, кто изучает специальную, возрастную и общую психологию.

УДК 376.1-056.3(072) ББК 74.3 © Морозова С.С., 2007

© ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2007 © Оформление. ООО «Гуманитарный издательский центр

ISBN 978-5-691-01630-1 ВЛАДОС», 2007

Учебное издание Морозова Светлана Сергеевна

АУТИЗМ: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах

Пособие для учителя-дефектолога

Зав. редакцией *КМ. Шевченко*

Редактор *А.И. Миронов*
 Зав. художественной редакцией *И. А. Пиеничников*
 Художник обложки *М.Л. Уранова*
 Компьютерная верстка *В.В. Гридчина*
 Корректор *Т.Я. Кокорева*
 Отпечатано с диапозитивов, изготовленных ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС».
 Лицензия ИД № 03115 от 10.11.2000.
 Санитарно-эпидемиологическое заключение № 77.99.24.953.Д.006900.08.06 от 08.08.2006 г.
 Сдано в набор 20.10.06. Подписано в печать 29.01.07. Формат 60x88/16. Печать офсетная.
 Бумага газетная. Усл. печ. л. 10,78. Тираж 10 000 экз. (1-й завод 1-2 500 экз.).
 Заказ № -442
 Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС.
 119571, Москва, просп. Вернадского, 88,
 Московский педагогический государственный университет.
 Тел. 437-11-11, 437-25-52, 437-99-98; тел./факс 735-66-25.
 E-mail: viados@dol.ru <http://www.vladoe.ru>
 .. ОАО «Типография №9».
 109033, Москва, ул. Волочаевская, 40.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие —	5
Введение	6
1. ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ ТЕРАПИЯ: ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ И ПРИНЦИПЫ	9
Общая характеристика поведенческой терапии	9
Компоненты обучающей ситуации	12
Формирование новых навыков	15
Анализ процесса обучения	21
2. ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ ПРИ ТЯЖЕЛЫХ ОСЛОЖНЕННЫХ ФОРМАХ АУТИЗМА	27
3. ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЯ О ВЫБОРЕ КОРРЕКЦИОННОГО ПОДХОДА	39
Факторы, влияющие на выбор подхода	40
Применение поведенческой терапии для коррекционной работы при тяжелых и осложненных формах аутизма	43
4. НАЧАЛО РАБОТЫ С РЕБЕНКОМ В РАМКАХ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ТЕРАПИИ	45
Выбор навыков для обучения и составление индивидуальных программ	45
Подбор материалов, организация среды и построение индивидуальных занятий	48
Особенности использования подкрепления на начальных этапах работы	52
Формирование «учебного поведения»	56
Усложнение системы подкрепления	62
5. ОБУЧЕНИЕ РЕЧЕВЫМ НАВЫКАМ И НАВЫКАМ ОБЩЕНИЯ	66
Первичное обследование речи	66
Начальный этап обучения пониманию речи	69
Начальный этап обучения экспрессивной речи	76
Дальнейшее развитие речи	81
6. ОБУЧЕНИЕ НАВЫКАМ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	86
7. ОБУЧЕНИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫМ ПРЕДПОСЫЛКАМ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	92
Обучение навыкам соотнесения и различения	93
Навыки следования элементарной программе деятельности	98
8. ПРОБЛЕМЫ ПОВЕДЕНИЯ	Ю0
Феноменология проблем поведения	102
Определение проблемного поведения	Ю3
Фиксация проблемного поведения	105
Коррекция проблем поведения	112
Стереотипии	
9. ОБУЧЕНИЕ НАВЫКАМ САМООБСЛУЖИВАНИЯ И БЫТОВЫМ НАВЫКАМ	120
Обучение навыкам самообслуживания	120
Обучение навыкам опрятности	135

	Обучение бытовым навыкам.....	140
146	10. НЕКОТОРЫЕ ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ.....	
	11. ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ШКОЛЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСЛОЖНЕННЫМИ ФОРМАМИ АУТИЗМА.....	150
	Контингент, сотрудники, условия работы	161
	Расписание дня.....	154
	Организация индивидуальных занятий	156
	Организация групповых занятий.....	157
	Сотрудничество с родителями.....	164
	Внеклассные формы работы	165
	Ведение документации.....	166
	Краткий обзор результатов работы.....	167
	Заключение.....	168
	Приложения.....	170
	Предметный указатель.....	175
	Литература.....	176

ПРЕДИСЛОВИЕ

Эту книгу ждут давно. Связано это с тем, что и для большинства специалистов, непосредственно работающих с аутичными детьми, и для многих родителей детей с аутизмом эффективность поведенческой терапии не вызывает сомнений. В случае тяжелых и осложненных форм аутизма этот подход часто оказывается едва ли не единственно эффективным, и при всей непривычности поведенческой терапии для отечественной практической психологии и коррекционной педагогики, она завоевывает все большее признание и в нашей стране.

С большим сожалением приходится снова и снова констатировать, что для российской государственной системы образования детский аутизм как бы не существует, хотя по данным мировой статистики распространенность аутизма — до 45 случаев на 10 000 детского населения. При отсутствии государственной поддержки осуществлять помощь таким детям, да еще на хорошем организационном и методическом уровне — настоящий подвиг, и, даст Бог, усилия автора приведут к самым положительным результатам на благо и самим детям с аутизмом, и их родителям.

С.С. Морозова — не только один из первых отечественных специалистов, получивших специальную профессиональную подготовку в области поведенческой терапии детского аутизма, но человек, на практике знакомый с многими другими подходами к коррекции детского аутизма. Большое достоинство позиции автора в том, что при самом положительном отношении к бихевиоральной терапии она ясно осознает, что не может быть методики или подхода, пригодного для всех *случаев* и во всех ситуациях. Предложенные принципы выбора и совмещения различных методов уникальны и заслуживают самого большого внимания.

Не вызывает сомнений, что актуальность темы, последовательность и доступность изложения позволяют этой книге стать полезным вкладом в развитие помощи людям с аутизмом в нашей стране.

Председатель Общества помощи
аутичным детям «Добро»
С.А. Морозов

ВВЕДЕНИЕ

Проблема сложного дефекта становится все более актуальной для современной психопатологии детского возраста, патопсихологии и коррекционной педагогики.

За последние десятилетия специалисты, работающие в области этих наук, отмечают рост числа случаев сложных нарушений развития. Не вызывает сомнений, что основной причиной этого феномена является влияние неблагоприятных средовых и генетических факторов. Также можно предположить, что развитие специализированной помощи, повышение квалификации специалистов, большая информированность

населения в совокупности привели к тому, что диагностика стала более точной и дифференцированной. В связи с этим мы видим, что во многих случаях там, где детям раньше ставили диагноз глубокой умственной отсталости и советовали поместить их в учреждения системы социальной защиты населения, теперь выявляют сложную структуру дефекта и предлагают таким детям медицинскую помощь вне стационара и психолого-педагогическую коррекцию. Тот факт, что и в России общество постепенно начинает признавать необходимость обучения и социальной адаптации детей, страдающих сложными формами нарушений развития, заставляет специалистов все больше задумываться о том, как строить систему работы с данным контингентом.

Следует отметить, что в аспекте оказания детям с осложненными формами аутизма практической психолого-педагогической помощи в настоящее время в нашей стране спрос многократно превышает предложение. Родители часто остаются один на один с проблемами больного ребенка. В то же время, многие семьи хотят и готовы пытаться самостоятельно помочь своим детям, таким семьям нужны поддержка и понимание со стороны специалистов. Мы надеемся, что эта книга поможет родителям детей с аутизмом получить ответы на некоторые интересующие их вопросы.

Многие авторы отмечают, что аутизм как симптом часто встречается при различных видах психических нарушений — при осложненных формах лобной олигофрении, детского церебрального паралича, при патологии слуха и зрения и т.д.

Синдром аутизма нередко входит в состав сложного дефекта, где играет роль не меньшую, чем другие нарушения, — например, интеллектуальная, речевая, двигательная недостаточность. По нашему мнению, именно наличие аутизма в клинической картине приводит к появлению особых трудностей в построении стратегии и тактики коррекционного подхода. Это связано с тем, что нарушения коммуникации как таковой являются основным препятствием для развития всех психических функций, даже при их потенциальной сохранности. Мы остановимся на некоторых аспектах работы с детьми с тяжелыми и осложненными формами аутизма эндогенного и (или) органического генеза. В выводах мы, в основном, будем опираться на собственный опыт интенсивной практической работы, основанной на методиках поведенческой терапии с использованием клинко-дизонтогенетического подхода.

Поведенческая терапия является одним из основных подходов к коррекции нарушений поведения различной природы в современной американской прикладной психологии. Это направление имеет хорошо разработанную экспериментальную и практическую базу. В настоящее время поведенческий подход приобретает все большую популярность и широко применяется для коррекции нарушений поведения при аутизме во многих странах мира, в том числе и в нашей стране. Мы полагаем, что внимательное изучение феноменов, с которыми имеет дело данный подход, систематическое и вместе с тем творческое использование описываемых методик во многих случаях сделает коррекционный процесс более эффективным (разделы 1—4).

Далее в разделах 5—6 рассмотрены вопросы обучения речевым и коммуникативным навыкам, развитие самостоятельности,

Работе с детьми с тяжелыми и осложненными формами аутизма — развитию невербальных предпосылок интеллектуальной деятельности, коррекции проблем поведения и обучению навыкам самообслуживания и бытовым навыкам — посвящены разделы 7—9. Решение именно этих задач представляет наибольшую практическую трудность, и именно здесь мы сочли необходимым описать наш опыт по возможности подробнее.

В десятом разделе раскрываются этические аспекты коррекционной работы с детьми, имеющими тяжелые формы отклонений в развитии. Сложность и неоднозначность сочетания динамики коррекционного процесса и динамики определяющих основные черты рассматриваемой патологии эндогенных процессов крайне затрудняют прогноз, и реальность часто не вполне соответствует ожиданиям

родителей. Тем не менее, мы убеждены, что любые усилия, направленные на повышение уровня социальной адаптации ребенка с аутизмом, оправданы, даже если результат расходится с нашими ожиданиями.

В одиннадцатом разделе подробно описан опыт работы школы, действовавшей в 1999—2002 гг. и опиравшейся в методическом, плане на поведенческую терапию. Это был первый опыт подобного рода в России, положительно оцененный официальными лицами Министерств образования России и Фландрии, и не получивший, несмотря на это, никакой государственной поддержки. Большое внимание к этому методу специалистов не только Москвы и Московской области, но Пскова, Краснодара, Томска, Перми, Хабаровска и многих других регионов позволяет верить в то, что у поведенческой терапии в России есть большое будущее.

Основной методический материал по построению коррекционной работы с аутичными детьми, Предлагаемый в данной работе, был получен нами в ходе стажировки в Princeton Child Development Institute (PCDI). Высокий, уровень профессионализма, организации коррекционного процесса, эффективность проводимой в PCDI работы заслуживают, на наш взгляд, внимания отечественных специалистов. Мы благодарим директоров PCDI доктора Патрицию Крантц и доктора Линн Мак-Кланнахан за предоставленную возможность использовать материал их работы; Роланда Макхолда за содействие и поддержку; коллег из PCDI и Общества помощи аутичным детям «Добро» за помощь и сотрудничество.

Автор будет считать свою миссию выполненной, если настоящая книга окажется полезной для специалистов, работающих с аутичными детьми, для родителей таких детей, если она поможет становлению системы помощи детям с аутизмом в нашей стране.

1. ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ ТЕРАПИЯ: ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ И ПРИНЦИПЫ

Общая характеристика поведенческой терапии

В нашей стране длительное время существовал определенный дефицит информации о прикладном бихевиоризме (от англ. слова «behaviour» или в американской транскрипции «behavior» — поведение)¹. В настоящее время ситуация меняется, все чаще издаются книги, в которых содержатся описание методик поведенческой терапии, ссылки на авторов-бихевиористов. Как в отечественных, так и в западных публикациях — особенно в популярной литературе — часто используются различные наименования данного направления практической психологии. В связи с этим, прежде всего, хотелось бы перечислить основные названия для того, чтобы в дальнейшем употреблять некоторые из них в качестве синонимов. ' Аутентичное название описываемого подхода — прикладной анализ поведения («Applied Behavior Analysis» — «ABA»), который, в свою очередь, является одной из отраслей бихевиоризма, наряду с экспериментальным и концептуальным бихевиоральным анализом. В качестве аналога в американской литературе встречается название «модификация поведения» («Behavior Modification»). Наименования «поведенческая терапия» («Behavior Therapy») или «оперантная терапия» («Operant Therapy») используются в европейской литературе. В настоящей работе будет применяться термин «поведенческая терапия», поскольку, по нашему мнению, он более привычен для большинства читателей.

Перечислим важнейшие черты, характеризующие поведенческую терапию в целом. Поведенческая терапия, как сле-

¹ Все используемые в дальнейшем иностранные термины являются англоязычными.

дует из названия, работает с поведением, а именно — с реакциями организма, производящими наблюдаемые изменения во внешней среде или в самом организме (Cooper et al., 1996). Следовательно, весь коррекционный процесс описывается в терминах поведения, традиционная психологическая терминология используется в

ограниченном объеме.

Целью бихевиоральной терапии является формирование некоторого социально приемлемого, желаемого поведения в тех случаях, когда оно отсутствует или имеются его нарушения. Таким образом, поведенческий подход является социально ориентированным.

При практической работе всегда опираются на определенные принципы и правила. Эти принципы выведены эмпирически как обобщение многочисленных экспериментальных исследований. Систематическое построение поведенческой терапии на основе точного применения упомянутых принципов служит гарантией продуманности и эффективности коррекционного процесса. Далее мы будем говорить подробнее об основных понятиях прикладного бихевиоризма и о некоторых его принципах. Степень эффективности поведенческой терапии оценивается и демонстрируется ее построением по модели естественно-научного эксперимента. Как отмечалось выше, в большинстве случаев поведение является внешне наблюдаемым. Поэтому, наблюдая за ним, можно фиксировать некоторые произвольно выбранные параметры этого поведения и изменения этих параметров под влиянием внешнего воздействия. Ситуация эксперимента, необходимость контроля за изменением поведения часто предполагают работу в несколько искусственных, лабораторных условиях.

Например, навык подражания движениям часто начинают формировать не в естественных для ребенка ситуациях, а на учебном занятии.

Количественный и качественный анализ собранных данных позволяет судить об эффективности работы специалистов и о том, что в ней следует изменить, если необходимо.

Например, если после работы, направленной на коррекцию агрессивного поведения, количество эпизодов агрессии осталось неизменным или возросло, это заставит вас признать неэффективность данного метода коррекции. В этом случае вам следует подумать о другом подходе к работе с данным конкретным поведением.

Поведенческая терапия построена как процесс обучения. Можно сказать, что поведенческая терапия является директивным направлением в психотерапии (в отличие от так называемых недирективных направлений). Ролевые позиции терапевта и клиента четко обозначены и определены: терапевт обучает «правильному» поведению или корректирует социально нежелательные виды поведения, клиент — тот, кто обучается. В некоторой степени это означает, что в рамках терапии клиент — ведомый, его свобода ограничена рамками терапевтического процесса. Эта особенность поведенческой терапии приводит к тому, что возникает целый ряд этических вопросов, порой трудно разрешимых.

На начальных этапах работы с аутичными детьми по методикам поведенческого подхода фактически неизбежны реакции протеста и проявления негативных эмоций со стороны ребенка. Родители вместе со специалистом должны решить, насколько этот момент будет травмирующим для ребенка и для них, насколько он для них приемлем, и нет ли других возможностей сформировать необходимые навыки.

На наш взгляд, открытость, доступность информации об используемых методиках обучений, доверие между клиентами и специалистами, позволяют свести к минимуму сомнения в правильности выбора данного подхода.

Необходимо сделать следующее замечание. Бихевиоризм принадлежит к тем эмпирическим направлениям в психологии, которые решающую роль в развитии человека отводят внешним факторам. Следовательно, и в поведенческой терапии имеет место подобная завышенная оценка возможностей коррекции поведенческих нарушений извне. Недоучет внутренних психологических и биологических факторов, влияющих на поведение, безусловно, является одним из основных недостатков поведенческой психологии. В связи с этим, специалистам, которые в той или иной степени пытаются применять методики поведенческой терапии, необходимо это учитывать и проявлять определенную критичность и осторожность.

Бихевиористы полагают, что поведение детерминируется прежде всего средой. Исходя из этого, предполагается, что если коррекционный процесс не изменяет поведения, то — с точки зрения поведенческой терапии — он построен неправильно. Данная позиция сказывается и в строгом требовании к внимательному наблюдению за поведением прежде, чем начинать работу. Каждому внутреннему фактору, который предположительно может негативно повлиять на коррекционный процесс, как «противоядие», должно быть противопоставлено некое изменение в среде, снимающее эту проблему.

Например, если внимание ребенка с трудом концентрируется на учебной ситуации, то среда вокруг ребенка должна быть сенсорно «бедной» — из предметов должны быть представлены лишь те, которые нужны в данный момент.

Таким образом, специалист, работающий по методам поведенческой терапии, не имеет оснований говорить, что коррекционный процесс был неэффективен потому, что у ребенка нарушена концентрация внимания; причиной неуспеха будет что-то иное, например, малая структурированность среды вокруг ребенка или недостаточная сила подкрепления (см. ниже).

Данный подход стимулирует творческую активность педагогов и психологов в поиске эффективных методов работы даже в тех случаях, которые могут рассматриваться некоторыми как «малоперспективные».

Поведенческая терапия использовалась нами при коррекционной работе с несколькими детьми, у которых отмечались выраженные формы умственной отсталости (от умеренной до глубокой). В результате работы, у детей были сформированы многие адаптивные навыки поведения.

Как правило, работа по методам поведенческой терапии приводит к определенным улучшениям в поведении даже тех детей и подростков, с которыми были неэффективны другие методы работы.

Компоненты обучающей ситуации

Как упоминалось выше, поведенческая терапия строится как процесс обучения. Кратко опишем компоненты, составляющие стандартную обучающую ситуацию.

Первый компонент ситуации обучения — это стимул, запускающий поведенческую реакцию (в литературе часто встречается термин «различительный стимул» — «differential stimulus», Sd).

Приведем несколько примеров. Телефонный звонок служит запускающим стимулом для того, чтобы человек взял телефонную трубку (реакция). Вопрос собеседника, запускает реакцию ответа на этот вопрос у человека, к которому этот вопрос обращен. Когда нас зовут по имени (запускающий стимул), мы оборачиваемся в сторону того, кто нас позвал (реакция).

Второй компонент обучающей ситуации — это собственно поведенческая реакция, возникающая в ответ на запускающий стимул (чаще всего используется термин «ответ» — «response», R). Для того, чтобы отслеживать ход обучения, возможность формирования той или иной поведенческой реакции, необходимо четко описать, каковы запускающий стимул и та поведенческая реакция, которую мы стремимся вызвать.

Третий компонент — стимул в среде, следующий за поведенческой реакцией («стимул-последствие», «consequence», Sc). В обычной жизни такой стимул действительно является «последствием» поведения человека или другого живого организма.

Вернемся к приведенным выше примерам. Вслед за тем, как мы подняли трубку и сказали «Алло» (поведенческая реакция), мы слышим голос в трубке (стимул, следующий за поведенческой реакцией). Наш ответ собеседнику влечет за собой продолжение диалога или какую-либо другую реакцию с его стороны. Когда мы оборачиваемся к человеку, позвавшему нас по имени (поведенческая реакция), мы видим знакомого (стимул, следующий за реакцией). Знаменитый американский бихевиорист Скиннер (Skinner) обратил внимание на то, что в зависимости от того, приятен или неприятен для организма стимул (Sc), следующий за поведенческой реакцией (R), в будущем увеличивается или

уменьшается вероятность появления данной поведенческой реакции (R). Таким образом, стимулы-последствия могут быть различными в зависимости от того, как они влияют на будущее появление поведенческой реакции. Рассмотрим, как это происходит; основные особенности влияния на поведение стимулов, следующих за поведенческой реакцией, представлены в табл. 1.

Стимулы, следующие за поведенческой реакцией, могут запускать два основных процесса: подкрепление и наказание. *Подкрепление* («reinforcement») — это процесс, приводящий к увеличению вероятности появления поведенческой реакции

в будущем. Стимул-последствие, появление которого сразу после реакции приводит к тому, что вероятность ее появления в будущем увеличивается, называется **подкрепляющим стимулом** («reinforcing stimulus»). Подкрепление может быть *положительным* (появление подкрепляющего стимула) и *отрицательным* (исчезновение неприятного для организма стимула) (см. табл. 1).

Таблица 1 Влияние на поведение стимулов, следующих за поведенческой реакцией

Динамика стимула	Аффективные особенности стимула	
	Стимул привлекателен для организма (+)	Стимул неприятен для организма (—)
Появление стимула	Положительное подкрепление	Наказание
Исчезновение стимула	Угасание	Отрицательное подкрепление

Пример положительного подкрепления. Встретив в подъезде соседку (запускающий стимул), Анна с ней поздоровалась (поведенческая реакция). В ответ соседка приветливо улыбнулась и ответила на приветствие (подкрепляющий стимул). Вероятность того, что в следующий раз Анна поздоровается с новой соседкой, увеличивается в результате положительного подкрепления.

Пример отрицательного подкрепления. Если больной принимает лекарство от головной боли (поведенческая реакция), и это приводит к тому, что боль проходит (исчезновение отрицательного стимула), то в будущем, скорее всего, он будет использовать этот же препарат. В качестве синонима для процесса положительного подкрепления мы будем употреблять слово «поощрение».

Наказание («punishment») — это процесс, приводящий к уменьшению вероятности появления поведенческой реакции в будущем. Наказание может иметь место как при появлении неприятного для организма стимула (собственно наказание), так и при исчезновении приятного («угасание» — «extinction»). Угасание поведенческой реакции имеет место, когда положительный подкрепляющий стимул перестает появляться после поведенческой реакции.

Предположим, что однажды соседка не ответила на Ваше приветствие (исчезновение подкрепляющего стимула). Подобная ситуация повторилась и в следующий раз. Скорее всего, Вы перестанете здороваться с ней в будущем (угасание).

Наказание происходит, когда привносится неприятный для организма («аверсивный» — «aversive») стимул.

Прикоснувшись один раз к горячей сковородке, ребенок начинает впоследствии опасаться горячих предметов. Поведенческая реакция в этой ситуации — прикосновение к горячему; болевое ощущение служит стимулом-наказанием. Для того, чтобы формировать новые навыки поведения или изменять уже существующие, необходимо уметь увидеть, выделить и описать все компоненты обучающей ситуации. Бихевиорист формирует поведение, в основном, манипулируя запускающими стимулами и стимулами, следующими за поведенческими реакциями. В последующих главах мы будем рассматривать практическое применение данной трехкомпонентной схемы (стимул —

реакция — стимул, следующий за поведенческой реакцией) для обучения детей с аутизмом.

Формирование новых навыков

Построение нового поведенческого навыка предполагает, что мы знаем, как вызвать нужную нам реакцию и затем подкрепить ее, сделав ее появление стабильно связанным с запускающим стимулом. Цель поведенческой терапии — сделать так, чтобы социально адекватные стимулы вызывали у клиента социально приемлемые реакции. Это кропотливый и сложный процесс, на теоретических основах которого мы здесь кратко остановимся.

Необходимо правильно описать формируемое поведение, указав при этом, какой стимул (или какие стимулы) должны запускать это поведение после того, как обучение будет закончено. *Например, мы хотим научить ребенка убирать за собой посуду после того, как он пообедает. Запускающим стимулом может быть просьба взрослого: «Ваня, убери со стола». Мы можем решить, что запускающим стимулом будет момент, когда ребенок заканчивает обед и встает из-за стола. Само формируемое поведение может включать цепь поведенческих реакций: ребенок относит в раковину посуду, выбрасывает бумажную салфетку в мусор, кладет хлеб в хлебницу и вытирает стол.* Изначальное отсутствие того или иного поведения в поведенческом репертуаре говорит о том, что запускающий стимул не вызывает соответствующую поведенческую реакцию. *Как правило, если мы приветствуем знакомого ребенка, он в ответ здоровается с нами (если только он не занят другим делом или если у него нет особых причин на то, чтобы не здороваться). У детей с аутизмом приветствие взрослого — запускающий стимул — часто не вызывает ответного приветствия — поведенческой реакции. Вместо этого ребенок молчит или повторяет то, что сказал взрослый: «Привет, Петя».*

Перед нами встает вопрос о том, как вызвать желаемое поведение, как сделать так, чтобы данная поведенческая реакция имела место. Для этого используются специальные стимулы, которые мы будем называть «стимулы, помогающие вызвать реакцию» («prompts»). Процесс использования таких стимулов мы будем называть **помощью** (схемы 1,2).



Обратим внимание читателя на то, что пока мы рассматриваем только первые два компонента обучающей ситуации — соотношения запускающего стимула и поведенческой реакции.

На схемах 1 и 2 мы видим наиболее простой пример того, как осуществляется помощь. Сразу же после появления запускающего стимула предъявляют стимул, помогающий вызвать реакцию. Таким образом, на начальном этапе обучения реакция вызывается не запускающим стимулом, а стимулом, который помогает вызвать реакцию, который мы искусственно привнесли в ситуацию. Постепенное уменьшение степени помощи (а также использование подкрепления) должно постепенно приводить к тому, что

запускающий стимул начинает вызывать поведенческую реакцию.

Кратко рассмотрим основные виды стимулов, помогающих вызывать различные поведенческие реакции. Используются: физическая помощь; вербальная, помощь; моделирование поведения; жестовая помощь; помощь в виде наглядных стимулов (картинок, фотографий, схем, письменного текста).

Физическая помощь — это физический контакт со стороны обучающего, который предъявляется с целью помочь обучаемому проявлять желательную поведенческую реакцию.

Например, после того, как ребенок помыл руки, его направляют к перекладине, на которой висит полотенце.

Вербальная помощь — инструкции или подсказки, которые приводят к появлению формируемой поведенческой реакции.

Витю обучают самостоятельно делать бутерброды с сыром. Запускающий стимул — инструкция взрослого: «Витя, делай бутерброд». Инструкции такого плана как «Достань сыр, положи его на доску, возьми нож» и т.п., являются вербальными стимулами, помогающими вызвать поведенческую реакцию.

Часто вербальная помощь используется одновременно с моделированием поведенческой реакции.

Например, мама дает сыну печенье и говорит: «Скажи: "Спасибо"». «Скажи» — это вербальная помощь. «Спасибо» — моделирование поведенческой реакции.

Моделирование поведенческой реакции используется только в сочетании с другими видами помощи: физической, вербальной.

При обучении элементарным навыкам столярного дела в качестве помощи может использоваться и моделирование, и словесная, и физическая помощь.

Жестовая помощь — это различные указательные жесты, кивки головой и т.п., направленные на то, чтобы вызвать желательную поведенческую реакцию.

Помощь в виде наглядных стимулов (картинок, фотографий, схем, письменного текста) применяется достаточно часто в обычной жизни. Инструкции по применению бытовой техники помогают потребителям пользоваться различными приборами самостоятельно.

Для того, чтобы эффективно применять помощь в обучении, надо помнить о двух важных моментах:

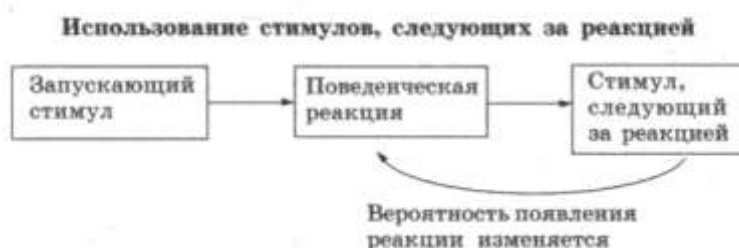
Использование стимулов, помогающих запустить реакцию, должно действительно приводить к появлению соответствующей реакции. Если мы используем тот или иной вид помощи, а реакция не возникает, значит, нам надо либо упростить задачу, либо использовать другие виды помощи.

*При обучении навыку ответов на вопросы в качестве помощи использовали вербальное моделирование. Ребенок не владел навыком повторения слов, поэтому помощь не была эффективной, ребенок не повторял за педагогом ответ и желаемая реакция (ответ на вопрос) не возникла. **Помощь должна быть такой, чтобы ее степень можно было уменьшить, а затем и исключить совсем.** Нельзя забывать о том, что наша цель — сделать так, чтобы поведенческая реакция вызывалась запускающим стимулом, а не стимулом, помогающим вызвать ее. Помощь — как бы «костыли», которые облегчают обучение, но, в конечном счете, обучаемый должен будет обходиться без них. Если этот момент не продумывается заранее, то может возникнуть ситуация» когда формируется зависимость от помощи.*

Мама обучала Колю одеваться самостоятельно. Она говорила ему; «Сними шорты, надень колготки, возьми носки» и т.д. (вербальная помощь). Постепенно мальчик стал выполнять все, что говорила мама, но самостоятельно не одевался, ожидая ее инструкций. Обратимся к рассмотрению третьего компонента обучающей ситуации. Как используются для обучения стимулы, следующие за реакцией (схема 3)? Как увеличить вероятность появления Желательной поведенческой реакции? Наиболее часто для

формирования новых навыков в поведенческой терапии используют положительное подкрепление. Поэтому мы остановимся на том, какими бывают подкрепляющие стимулы и как их применяют.

Схема 3



Подкрепляющие стимулы можно разбить на три основные группы: материальные, социальные и занятия, виды деятельности.

Материальными стимулами могут быть лакомства, любимые игрушки, книги и т.п.

К **социальным** стимулам относится все, что связано с общением: улыбка другого человека, приятный тактильный контакт, словесное одобрение и т. п.

Занятия, виды деятельности — рисование, прослушивание музыки, общение по телефону и т. д. — все это может использоваться как подкрепляющий стимул.

О чем нужно помнить для того, чтобы положительное подкрепление было эффективным:

1. Нельзя судить о том, является ли данный стимул подкрепляющим, пока мы не увидели его влияние на поведение. Увеличение частоты появления формируемой поведенческой реакции служит доказательством того, что подкрепление имеет место.

Предположим, Вы обучаете ребенка повторять за Вами звуки, при этом он повторяет 40—50% предъявляемых звуков. После того, как он повторил звук, Вы запускаете юлу (стимул, следующий за поведением). Затем каждый раз, когда ребенок повторяет звук, Вы крутите юлу. Частота повторения звуков возросла до 70—80%. Следовательно, юла явилась подкрепляющим стимулом; желаемая поведенческая реакция стала появляться чаще.

2. Подбор подкрепляющих стимулов должен быть индивидуальным: то, что нравится одному ребенку, может совсем не понравиться другому.

Например, некоторым детям нравятся звучащие и движущиеся игрушки; у других детей такие игрушки вызывают страх.

Для того, чтобы предположить, что именно может использоваться в процессе подкрепления, нужно внимательное наблюдение и информация от близких, хорошо знающих ребенка.

3. Чтобы подкрепление было эффективным, подкрепляющий стимул должен предоставляться во время или сразу после той поведенческой реакции, которую пытаются сформировать.

4. Подкрепление должно соотноситься с поведением. Важно, чтобы подкреплялась именно желательная поведенческая реакция. Кроме того, решать, какое поведение подкреплять, а какое нет, следует в зависимости от этапа обучения. Этот принцип будет рассматриваться в дальнейшем на конкретных примерах.

5. При обучении новым навыкам поведения подкрепление должно производиться часто.

Построение новых навыков поведения происходит посредством систематического комбинированного использования помощи и подкрепления. Этот процесс обобщен в понятии формирования поведения («shaping» — дословно «лепка»).

Формирование поведения — это процесс постепенного уменьшения помощи, сочетающийся с дифференцированным подкреплением шагов, приближающих к

желательному поведению. Основным смыслом этого понятия состоит в том, что на начальном этапе обучения новому навыку необходимо поощрять поведенческие реакции, вызываемые с помощью, или же поведенческие реакции, отдаленно напоминающие желательные. *Например, обучая ребёнка ловить мяч, на первом этапе можно поощрять его даже в том случае, если мяч ловит другой взрослый его руками. Если ребенок произносит хоть какой-то звук, обращаясь с просьбой, в начале обучения эту реакцию подкрепляют, хотя желательная реакция — если ребенок скажет «Дай».*

В дальнейшем с одновременным уменьшением помощи подкрепление становится более «заслуженным». Те реакции, которые были вызваны с помощью, поощряются все реже. Подкрепление предоставляется при условии:

- 1) увеличения степени самостоятельности при актуализации поведенческой реакции;
- 2) приближения реакции к желательной.

В качестве примера приведем обучение навыку называния предметов. Формируемый навык:

1) запускающий стимул: предъявляемый предмет и вопрос: «Что это?»;

2) желательная реакция: ответ, например: «Мяч»;

3) подкрепляющий стимул: конфета, словесное одобрение. На начальном этапе обучения после запускающего стимула предъявляют полную помощь в виде вербального моделирования («мяч»), когда ребенок повторяет образец, его поощряют. На следующем этапе обучения степень помощи уменьшают («м-м...») и предоставляют подкрепляющий стимул, если ребенок скажет «мяч». Если на этом этапе опять потребуется полная помощь, то такая реакция поощрять будет. Затем подкрепляются только самостоятельные ответы на вопрос: «Что это?».

Опытные поведенческие терапевты, умело используя помощь и подкрепление, варьируя степень их интенсивности, добиваются формирования новых навыков поведения.

Анализ процесса обучения

Как уже отмечалось, поведенческая терапия построена по модели эксперимента. В ходе коррекционной работы отслеживается влияние независимых переменных (нашего воздействия) на зависимые переменные (поведенческие реакции). Чтобы исследовать, удастся ли изменить поведение, сформировать новые навыки, каким образом и в какой степени это происходит, представители поведенческого подхода используют количественный и качественный анализ данных о ходе терапии.

Если в ходе коррекционной работы не фиксируются и не анализируются количественные данные о поведении, то нельзя говорить о том, что поведенческая терапия имеет место.

Количественный анализ — неотъемлемая, характернейшая часть поведенческого подхода, свидетельство того, что все манипуляции в целях изменения поведения, осуществляются на естественно-научной основе. Количественные данные о поведении и переменных, относящихся к нему, по мнению многих авторов, значительно более объективны и полезны, чем информация, собранная иначе.

В работах авторов-бихевиористов часто приводятся исследования, подтверждающие эту точку зрения. Например, при проведении эксперимента по улучшению поведения учеников во время уроков, учитель полагал, что после того, как он стал более ласковым с одним из учеников, последний стал вести себя значительно лучше. Однако, количественные данные показали, что ученик с прежней частотой шепчется с одноклассниками, ёрзает на стуле и рисует на полях не относящиеся к содержанию урока картинки.

Для того, чтобы анализировать поведение, необходимо:

1. Дать определение поведения.
2. Выбрать способ количественной фиксации.

3. Убедиться, что данные надежны.
4. Обобщить данные в адекватной форме.
5. Провести анализ данных (отмечается ли прогресс в освоении навыка).
6. Сделать выводы для дальнейшего планирования обучения.

С полной уверенностью можно сказать, что анализ поведения — это целая наука. Теоретическими изысканиями в этой области занимается экспериментальный анализ поведения, подробно разрабатывающий принципы и процедуры количественного исследования, поведения. Здесь мы лишь кратко остановимся на описанных выше шагах, учитывая, что это информация нам пригодится в будущих главах.

Определение поведения. Для того, чтобы фиксировать поведение, надо точно определить, что именно мы будем фиксировать, причем описание должно быть сформулировано в терминах внешне наблюдаемого поведения.

Например, если мы работаем над формированием навыка спонтанной речи у трехлетней Марины, мы можем фиксировать количество спонтанных речевых высказываний. Спонтанным будет считаться такое высказывание, которое не является ответом на вопрос или повтором сказанного другим человеком.

Описание процедуры измерения навыка, способа количественной фиксации. Существуют четыре основных способа фиксации количественных данных: фиксация результатов поведения, фиксация эпизодов однородного поведения, фиксация неоднородного поведения по временным интервалам и фиксация выборочных эпизодов поведения.

Фиксация результатов поведения. Этот способ подходит для тех видов поведения, которые завершаются конкретным результатом. Любые письменные тестирования и контрольные работы могут послужить примером фиксации результатов поведения.

Если мы учим ребенка застегивать пуговицы, то можем использовать этот способ фиксации, отмечая количество самостоятельно застегнутых пуговиц.

Фиксация эпизодов однородного поведения. Применение этого способа измерения подходит только для тех поведенческих реакций, которые однородны по продолжительности и характеру своего проявления.

Например, мы можем фиксировать, сколько раз ребенок обернулся в ответ на обращение по имени. Для фиксации приступов неадекватного смеха такой способ не подойдет, потому что эпизоды поведения могут быть различны по продолжительности.

Фиксация неоднородного поведения по временным интервалам. Данный способ измерения подходит для таких поведенческих реакций, которые могут быть различны по продолжительности.

Например, можно измерять продолжительность просмотра ребенком телевизора: с 10.35 до 12.20, затем с 13.43 до 15.15 и т.д.

У этого способа есть вариант: фиксация количества интервалов, в течение которых данное поведение имело место. Для этого выбирают фиксированный интервал времени: например, пять минут. В течение всего интервала отслеживают поведение и отмечают, имела ли место данная поведенческая реакция в течение указанного периода времени. Затем начинается следующий интервал. Для того, чтобы следить, когда интервал закончился, применяют таймер, который звонит через заданные промежутки времени.

Вера часто грызет ногти. Данное поведение фиксировали каждые 5 минут в течение занятия (табл. 2).

Таблица 2

Фрагмент протокола

Время	ГН	ФИ	Время	ГН	ФИ
9.30-9.35	-	НК	9.50-9.55	-	НК

9.35-9.40	-	НК	9.55- 10.00	+	НК
9.40-9.45	+	НК	10.00-10.05	-	Р
9.45—9.50	+	НК	10.05-10.10	+	Р

Примечание. ГН — грызет ногти; ФИ — инициалы педагога, ставятся в конце интервала, когда звенит таймер

При использовании этого способа измерения реакция не должна продолжаться дольше одного интервала. Если реакция имела место *несколько* раз в течение одного интервала, то ее наличие отмечается только *один* раз.

Фиксация выборочных эпизодов поведения («sampling»). Интервалы, в течение которых фиксируется поведение, не следуют друг за другом, как в предыдущем способе, а берутся выборочно: например, поведение фиксируют в течение пяти минут каждый час.

Такой способ часто применяется при контроле за поведением персонала различных фирм. Несколько раз в день отмечается, занят ли сотрудник служебной деятельностью.

Проверка надежности данных. После того, как способ фиксации выбран, необходимо убедиться, что данные надежны. Для этого используется метод фиксации одного и того же поведения несколькими независимыми наблюдателями. Как правило, за поведением наблюдают не менее двух человек, которые затем сопоставляют собранные данные, на основании чего подсчитывается, как согласуются данные. Такой параметр называется «согласие наблюдателей» СН («Interobserver Agreement» — IOA), он подсчитывается по формуле:

$$СН = \frac{\text{Количество параметров оцененных одинаково}}{\text{Общее число реакций}} \times 100\%$$

Например, Наталья и Екатерина оценивали, сколько слов из предложения Максим прочел правильно. Данные Натальи: 1.+ 2.- 3.-4. +5. -6. +. Данные Екатерины: 1. + 2. + 3.- 4. +5. -6. +. Мы видим, что данные совпадают в 5 случаях. СН = 5/6x100 = 83%.

Проверять, насколько данные надежны, следует как можно чаще для того, чтобы убедиться, что определение поведения и процедура измерения отражают реальное поведение.

Адекватный способ обобщения полученных данных. Чаще всего используются различные графики и таблицы. Как правило, на оси абсцисс отмечается время, когда были зафиксированы данные (дата, порядковый номер занятия и т. п.). На оси ординат отмечается характеристика выбранного параметра поведения. Если используются обобщающие таблицы, то в строках помещают информацию о том, какие задания выполнялись. В столбцах отмечается характеристика параметра поведения (по датам). В табл. 3 и схемы 4 представлены различные способы обобщения данных.

Ребенку предлагались тексты для чтения. В качестве параметра поведения фиксировался процент правильно прочитанных слов. Критерий — это значение параметра поведения, при котором переходят к следующему заданию.

Таблица 3 Данные по обучению навыку чтения

Текст 3							
Текст 2						33	33
Текст 1	25	50	50	75	100		
Даты: 2004-2005 уч. года	12.03	15.03	16.03	17.03	22.03	23.03	25.03

Образец семы 4

Схема 4. Фиксация данных по обучению на графике

Выполнение простых инструкций: Ваня П. График составил: Петров А.Б.



Анализ данных. На основании обобщенных количественных данных можно сделать вывод, эффективно ли обучение тому или иному навыку. Например, глядя на график (схема 4), можно посмотреть, приводит ли обучение к увеличению частоты появления формируемых поведенческих реакций.

Планирование дальнейшего обучения производится с учетом количественных данных. Если использованный способ обучения был признан неэффективным, необходимо решить, в какой из компонентов учебной ситуации необходимо внести изменения.

Трехлетнего мальчика со сложным нарушением развития (алалия и аутизм) обучали выполнению простых инструкций. В течение месяца из 6 изучаемых инструкций он усвоил только одну (данные по серии инструкций варьировали в диапазоне от 25 до 30% правильных ответов). Было принято решение изменить процедуру обучения: давать инструкции громко и с преувеличенной артикуляцией. Прогресс в освоении навыка стал очевиден (через неделю мальчик стал выполнять 100% инструкций). Постепенно характер подаваемых инструкций стали приближать к нормальной речи, навык сохранился.

В описанном примере производили изменение запускающего стимула. Подобным образом можно манипулировать с подкреплением и помощью.

Планирование дальнейшего обучения предполагает планирование процесса **переноса** («генерализации» — «generalization») навыка на новые условия, отличающиеся от условий обучения. Как упоминалось ранее, ситуация поведенческой терапии часто является искусственно смоделированной, поэтому важно, чтобы навык мог быть запущен в других условиях. Для этого продумывается, какие условия могут быть изменены и как в этих новых условиях будет фиксироваться поведение. Если навык не актуализируется в новых условиях, проводят дополнительное обучение.

Описанные выше понятия и принципы поведенческой терапии могут показаться достаточно сложными в практическом применении. При рассмотрении конкретного материала в дальнейших разделах читатель убедится, что подробное структурирование обучающей ситуации совершенно необходимо при коррекционной работе с детьми с тяжелыми и осложненными формами аутизма-

2. ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ ПРИ ТЯЖЕЛЫХ И ОСЛОЖНЕННЫХ ФОРМАХ АУТИЗМА

Детей в коррекционные образовательные учреждения направляют врачи — детские психиатры, психоневрологи, невропатологи и педиатры. Это означает, что ребенок

приходит с уже поставленным медицинским диагнозом. Если, в исключительных случаях, диагноз психиатра отсутствует или неизвестен, необходимо предложить родителям обратиться в учреждение, где есть такие специалисты, чтобы диагноз был поставлен. Это особенно актуально для случаев выраженных психических отклонений, препятствующих развитию и социальной адаптации детей. Помощь врача — прежде всего детского психиатра — в таких случаях бывает просто необходима.

Наиболее оптимальным вариантом является совместная работа детского психиатра, психолога, педагога и невропатолога — это позволяет в достаточно полной мере реализовывать комплексный подход, который является самым эффективным со всех точек зрения. Такая возможность, к сожалению, имеется чрезвычайно редко. Если психолог (педагог) предполагает проводить коррекционную работу с ребенком, он должен, как минимум, располагать информацией о медицинском диагнозе. Особое внимание следует обратить на наличие эндогенных заболеваний и органического поражения ЦНС. Это поможет в будущем правильно отслеживать динамику состояния ребенка, подбирать способы и приемы коррекции, находить более сохранные функции для того, чтобы опираться на них. Если есть показания врачей и возможность эти показания реализовать, то желательно провести максимально полное медицинское обследование — для исключения генетических наследственных синдромов, органических поражений мозга, эндокринной, иммунологической, метаболической патологии и другие соматических нарушений.

Остановимся на психологической и педагогической диагностике. В отечественной практике используются многочисленные детские психологические и нейропсихологические методики. На Западе принято пользоваться шкалами IQ, тестовыми методиками по определению уровня развития различных функций и способностей. Как отмечают многие авторы, направленное психологическое и педагогическое обследование детей с аутизмом чаще всего затруднено в связи с тем, что они не вступают в контакт, не удерживаются в ситуации обследования, не следуют инструкциям. Поэтому, особенно в начале диагностики, надо стараться более детально присматриваться к тем особенностям ребенка, которые можно увидеть, не вступая в прямой контакт. На этом этапе важнее всего уметь наблюдать и делать из этих наблюдений выводы. Наблюдение позволяет получить достаточно объективную информацию о том, каковы особенности взаимодействия ребенка с окружающим миром, что он любит и умеет делать спонтанно. На основании анализа данных наблюдения мы сможем выработать гипотезы, касающиеся того, как мы видим ребенка и как мы будем строить дальнейшую работу с ним.

Условия наблюдения:

- помещение — среда должна быть организована таким образом, чтобы можно было предоставить ребенку максимальную возможность контакта с различными предметами, чтобы ему было чем заняться, было из чего выбрать (поэтому тесный кабинет, где есть только стол и несколько игрушек, — не лучший вариант/это больше подходит для начала обучения);
- наличие средств для фиксации данных наблюдения — бланк на планшете или тетрадь, диктофон, лучше всего — видеокамера. Важно не опираться на субъективные впечатления и по возможности пытаться сделать процесс наблюдения *как можно более объективным*, поскольку многое забывается, и, кроме того, расхождения во мнениях неизбежны;
- желательно наличие второго наблюдателя — например, один из специалистов пытается контактировать с ребенком, предлагает ему разные предметы и виды деятельности и т.д., другой в это время фиксирует параметры поведения.

Структурировать полученную путем наблюдения информацию помогает формализованный протокол, куда заносятся отдельные параметры поведения.

Самой важной задачей первой встречи с ребенком является определение его общего эмоционального состояния, особенностей его контакта с Вами и со средой. На наш

взгляд, не менее необходимо фиксировать определенные параметры поведения, что даст нам информацию о том, как начать работу с ребенком.

На Западе делаются попытки создания различных шкал для наблюдения за поведением детей с нарушениями развития (например, Behavior Rating Instrument for Autistic and Atypical Children, Behavior Observation System etc.). На наш взгляд, создание подобных шкал, включающих в себя различные параметры поведения, которые можно фиксировать путем наблюдения; является одной из важнейших задач для отечественной детской психологии. В этой книге не ставится цель подробного описания того, как проводится наблюдение за ребенком. Поэтому мы лишь кратко остановимся на ситуации наблюдения и на параметрах, которые обычно фиксируются.

Первое наблюдение желательно проводить там, где Вы собираетесь начать работу с ребенком (дома, в школе, в клинике и т.п.). Комната, в которой будет происходить наблюдение, должна быть, по возможности, не тесной, чтобы у ребенка не возникло ощущение дискомфорта оттого что Вы находитесь слишком близко к нему физически. Обстановка комнаты должна быть продумана так, чтобы многое в ней могло «спровоцировать» внимание и интерес ребенка. Для этого в комнате должны быть мячи, мягкие игрушки, конструктор, кубики, мыльные пузыри, куклы, пирамидки, пазлы-вкладыши (типа доски Сегена), игрушечный транспорт, музыкальные игрушки, батут, шведская стенка, детская посуда, книги, принадлежности для рисования и т.д.). Хорошо, если у Вас есть возможность наблюдать за ребенком, когда он один в комнате (например, при помощи зеркала, прозрачного с одной стороны; или при помощи скрытой камеры).

В табл. 4 приведен пример итогового протокола первичного наблюдения, в котором присутствуют лишь некоторые параметры, уже обобщенные по данным «сырого» протокола наблюдения.

Отметим, что диагностические занятия должны продолжаться до тех пор, пока мы не получим максимально полное представление о спонтанном поведении ребенка, о его реакции на различные раздражители, об имеющихся формах контакта с окружающим и т.д.

Таблица 4 Пример итогового протокола наблюдения за свободным поведением ребенка

Параметры поведения	Наблюдение
Перемещение по комнате	Постоянно передвигается по комнате, нигде не задерживаясь
Движения	Подпрыгивает при ходьбе; трясет руками, перебирает пальцами; Мышцы напряжены
Мимика	Лицо амимичное: «застывшее» выражение лица; иногда улыбается
К каким предметам подходит, берет; что с ними делает	Предпочитает: 1) предметы небольшого размера (детали от конструктора, кольца пирамидки) — сжимает их в руке, перебирает; 2) предметы, издающие звук (погремушка); 3) предметы, приятные на ощупь (резиновый мячик, мешочек с песком) — сжимает, перебирает, прислушивается
Спонтанные самостоятельные вокализации, слова, предложения	Вокализации (тянет гласные звуки) — почти постоянно
Настроение и эмоциональные реакции	Ровное настроение; нет видимых проявлений эмоций
Как реагирует на приближение другого человека	Продолжает заниматься тем, чем занимался до этого
Спонтанный взгляд на другого	Взгляд в сторону другого при обращении по имени; нет спонтанного взгляда в глаза

Реакция на тактильный контакт	Нравится, когда кружат, качают — подходит, тянется к взрослому
Реакция на попытку вмешаться в занятия, в игру	Уход
Спонтанное взаимодействие с другим человеком	Обращается за помощью — тянет за руку взрослого, если не может достать привлекательный предмет
На какие предметы, предложенные взрослым, обратил внимание	Пузыри, пианино, «звучащая» книга, мозаика
Реакция на комментирующую речь взрослого	Нет видимого изменения поведения

Ценные сведения о различных сферах жизни ребенка могут дать его родители. Необходимо фиксировать, на что они обращают внимание, рассказывая о своем сыне или дочери, какие проблемы выдвигают на первый план. Следует достаточно критично относиться к родительской оценке степени сформированности тех или иных навыков. Это не значит, что специалист должен проявлять недоверие, однако соотносить то, что говорят родители, со своими наблюдениями необходимо, и, если появляются противоречия в оценках, надо искать их причину.

Особенно часто подобные различия появляются в отношении понимания речи неговорящими детьми. На вопрос: «Понимает ли он то, что Вы ему говорите?» очень редко можно услышать отрицательный ответ, хотя в реальности большинство неговорящих детей понимают обращенную речь плохо. Важно выяснить, что имеет место — негативизм ребенка по отношению к новой ситуации, трудность контакта с незнакомым человеком, отсутствие потребности понимать речь (когда заинтересован — понимает), глубокие речевые нарушения, имеющие органическую природу и т.п.

Затем, в зависимости от того, как ребенок воспринимает ситуацию, идет ли он на контакт, можно провести обследование для более детального анализа уровня развития ребенка и его потенциальных возможностей. Первые предлагаемые задания должны быть максимально близки по содержанию и по сложности к тому, что ребенок может делать самостоятельно (об этом Вы можете судить по результатам наблюдения). Это позволит Вам уменьшить вероятность негативного отношения ребенка к требованиям со стороны взрослого.

Например, если ребенок сам брал карандаш и рисовал по бумаге, то в качестве первого задания можно было просить ребенка нарисовать что-нибудь. Если же он, как Вы наблюдали, самостоятельно разбирал и собирал пирамидку, Вы можете попросить его сделать это уже по Вашей инструкции.

Учитывая возможности ребенка, предположении о которых Вы могли сделать по результатам беседы с родителями и наблюдения, не следует давать ребенку задания, с которыми он не сможет справиться. Приведем краткий перечень вопросов, ответы на которые было бы желательно выяснить на обследовании:

- следует ли простым инструкциям («иди сюда», «садись», «подними» и т.п.);
- как реагирует на ситуацию предъявляемого требования (выполняет, игнорирует, смотрит на Вас, негативная эмоциональная реакция, уход, усиление стереотипии, агрессия и т.п.);
- подражает ли Вашим движениям (спонтанно, в игре или по инструкции «делай так» или «делай, как я»);
- выполняет ли инструкции в контексте спонтанной деятельности (например, если играет с посудой, а Вы в это время говорите ему: «Открой кастрюлю»);
- может ли подобрать одинаковый предмет к образцу;
- может ли находить предмет по инструкции («Дай», «Покажи», «Найди» и т.п.);
- подражает ли вербально (спонтанно или по инструкции);
- как реагирует, если не дают желаемый предмет или как реагирует на запрет.

Такой список заданий, особенно для говорящих детей, может быть продолжен.

Основная цель первого направленного обследования — выяснить, способен ли ребенок концентрировать внимание на другом человеке (спонтанно или по требованию); как он реагирует на вмешательство другого в его действия. Разумеется, что это обследование не даст Вам ответа на все Ваши вопросы, и, возможно, Вам придется долго устанавливать контакт с ребенком прежде, чем подойти к нему, или подбирать более привлекательный для этого ребенка материал для обследования, или придумывать новые задания для прояснения спорных моментов. После беседы с родителями, ознакомления с историей развития, наблюдения и обследования, как правило, становится возможным поставить вопрос о том, в каком направлении Вы будете строить коррекционную работу с ребенком.

Специалист, проводящий диагностические занятия с аутичными детьми, должен сознавать, какова задача этого диагностического процесса. В зависимости от выбранной задачи будет меняться тактика и средства диагностики. Вот какими могут быть основные практические задачи:

1. Написание психологического (педагогического) заключения (например, для ПМПК), изучение психолого-педагогических особенностей в диагностических целях.
2. Консультирование родителей с предоставлением рекомендаций по обучению и воспитанию ребенка¹.

¹ Примеры рекомендаций для родителей приведены в приложении 2.

3. Построение индивидуальной коррекционной программы с ее последующей реализацией в учреждении, где проводится диагностика (или в другом учреждении).

Если обследование проводится в диагностических целях, то, по нашему мнению, следует сосредоточиться на характере видимых нарушений, на сведениях, полученных от родителей. Возможности для непосредственной направленной диагностики, как уже говорилось выше, в подобной ситуации ограничены. Если нарушения развития имеют сложный, неоднозначный характер, то при таком типе диагностики редко удается установить, какова взаимосвязь данных нарушений между собой. На наш взгляд, оптимальным будет такой подход: по итогам диагностики специалист формулирует несколько гипотез, которые в будущем могут подтверждаться или опровергаться в ходе коррекционного процесса. Например, при одновременном наличии знаков органического поражения ЦНС и аутистических проявлений эндогенной природы бывает достаточно сложно определить, какой дефект является основным. Поэтому в психологическом заключении можно указать, что говорит в пользу того или иного фактора.

Сергея, 4 года — диагноз при направлении: синдром раннего детского аутизма (РДА). Основные жалобы: отсутствие контакта, мутизм. В анамнезе: пренатальное развитие без особенностей: моторное развитие—с некоторой задержкой; речевое развитие — гуление и лепет с опережением, отдельные слова (без обращения) — в 14—15 мес. На момент обращения ребенок не смотрел в глаза, не реагировал на речь, при этом был спокоен, комфортен, мог занимать себя сам. Слух в норме (подтверждено данными объективного обследования). При наблюдении на первый план выступали: аутистическая отгороженность, сенсорная избирательность (смотрел на свет, проявлял интерес к отверстиям, обнюхивал и облизывал предметы), отмечались двигательные стереотипии. Стремился манипулировать предметами, включать и выключать свет. На приближение взрослого никак не реагировал — уходил от активного вмешательства в свою деятельность. Направленное диагностическое обследование провести не удалось. Наблюдение позволяло предположить, что имеется задержка интеллектуального развития, обусловленная депривацией и недоразвитием речи. При этом мальчик проявлял сообразительность: мог достать спрятанный предмет, использовал для этого вспомогательные средства; с первого раза запомнил расположение комнат; подолгу мог концентрировать внимание на привлекательном для себя занятии. Ребенок сразу запоминал отдельные способы действия с интересующими его предметами (как

открывается коробка с конструктором, как включается компьютер и т.п.). Отмечались особенности моторики: неловкость походки, вычурность отдельных движений; парциальное развитие тонкой моторики. Природу речевых нарушений за два диагностических занятия выяснить не удалось. Бытовая адаптация на крайне низком уровне: мальчик себя не обслуживает, навыки опрятности не сформированы.

По итогам двух диагностических занятий мы предположили, что ведущее место в клинической картине занимает синдром аутизма, по-видимому, эндогенной природы, осложненный речевым недоразвитием и задержкой интеллектуального развития.

Консультирование родителей по вопросам обучения и социальной адаптации ребенка предполагает решение несколько иных задач. Помимо предварительного прояснения клинической картины имеющихся отклонений развития от специалистов требуется более полно изучить социальную ситуацию развития ребенка, особенности воспитания, взаимоотношений в семье. Необходимо согласовывать запросы родителей, потребности самого ребенка (о которых Вы судите, ориентируясь на результаты диагностики), возможности семьи и специалистов в плане оказания помощи ребенку. Прежде всего, следует предварительно представить себе какого рода помощь Вы можете предложить конкретной семье; это может быть: разовая консультация, амбулаторное наблюдение, диагностические занятия, постоянная коррекционная работа.

Консультации, проводимые раз в полгода и реже, являются, как правило, наименее эффективной формой работы на начальном этапе коррекции. Тем не менее, нам известны случаи, когда и в такой ситуации сочетание заинтересованности родителей и профессионализма специалистов приводило к появлению положительной динамики в развитии ребенка.

Амбулаторное наблюдение может стать приемлемой формой работы, если невозможно взять ребенка на постоянные занятия. Как правило, в этом случае специалисты дают четкие рекомендации родителям по различным вопросам, касающимся ребенка. Пути решения каждой проблемы обсуждаются совместно родителями и специалистами, на каждом занятии подводятся итоги выполнения «домашнего задания».

Амбулаторные занятия должны происходить с частотой не реже, чем раз в два месяца (оптимально — раз в неделю). Диагностические задачи при этой форме работы являются более частыми и прикладными: как наладить элементарное взаимодействие с ребенком, как научить его тому или иному навыку и т.п. С целью повышения эффективности занятия следует вести письменный дневник, в котором фиксируются задания и краткие отчеты родителей.

Проведение диагностики в учреждении, где ребенку будет предоставлена психолого-педагогическая и социальная помощь, является наиболее предпочтительным. Дети со сложным дефектом, в составе которого есть аутизм, или с осложненными формами аутизма нуждаются в продолжительной и детальной диагностике, на основании результатов которой будет строиться практическая работа. Неоправданный разрыв диагностического и коррекционного этапов, к сожалению, часто встречается во многих коррекционных образовательных учреждениях, что мешает наладить продуманную и эффективную работу. Наша практика показывает, что во многих случаях прояснение запутанной клинической картины и решение трудных педагогических и психологических проблем происходят только в результате специально организованной коррекционной работы и постоянной динамической диагностики. Приведем пример.

Олег, 7 лет — диагноз при направлении: аутизм эндогенного генеза. Основные жалобы: неуправляемое поведение, отсутствие речи. В анамнезе: токсикоз во второй половине беременности, роды без патологии, раннее моторное развитие на первом году жизни, задержка речевого развития. При наблюдении на первый план выступала незаинтересованность ребенка в контакте с людьми, в том числе с мамой. Предоставленный сам себе, перемещался по комнатам, разбрасывал игрушки. Наблюдались стереотипии (постукивает, кружится, смотрит на свои пальцы), неречевые

вокализации. По собственному желанию строил из конструктора «лего» параллелепипеды, выкладывал ряды из кубиков, разбивал и складывал пазлы-вкладыши.

На диагностических занятиях проводилось психолого-педагогическое обследование, велась работа по преодолению негативизма к обучению и по выявлению реальных возможностей ребенка в плане социальной адаптации и обучения. Во время обследования использовались стандартные психолого-педагогические методики, адаптированные для детей с аутизмом; в случае невыполнения требуемого задания никакого поощрения не предоставлялось. В то же время предлагались простые короткие задания, соответствовавшие возможностям ребенка.

Основным препятствием к обследованию служил негативизм мальчика — он отворачивался, закрывал лицо руками, пытался выйти из-за стола. Отмечались значительные трудности произвольного поведения. Из всех предлагаемых простых инструкций он выполнял только инструкции «Возьми», «Подними», «Собери» (пирамидку, картинку и т.п.). Кроме того, фактически отсутствовало произвольное подражание (только хлопал по подражанию, остальные действия не выполнял).

По результатам обследования было сделано заключение, что у ребенка отмечается глубокая сенсомоторная алалия с преобладанием сенсорного компонента (подтверждено предварительным логопедическим обследованием), что ведет к огромным трудностям как в области понимания, так и в экспрессивной речи. На момент обследования мальчик понимал простую бытовую речь («Закрой дверь», «Выключи свет» и т.п.), но, по-видимому, в основном, ориентируясь на общий контекст ситуации и на невербальные компоненты получаемой информации. На начальных этапах диагностического периода он затруднялся в выполнении даже таких заданий как выбор из двух предметов по вербальной инструкции, не выполнял просьбу «Дай» (даже с одним объектом), не показывал картинки. Интересно, что мальчик вместо инструкции «Покажи» выполнял инструкцию «Скажи», т.е. пытался повторить за педагогом название предмета (что связано с проблемами понимания речи). На первых занятиях было замечено, что особый негативизм отмечается на задания по произнесению звуков и слов. Поэтому эти задания предлагались позднее (в начале второй недели занятий). Ребенок знал около 15—18 букв, называл их, писал печатные буквы. На слух путал оппозиционные фонемы (например, букву «Ф» называл [В]). Копировал слова (при этом не понимал их, так как не умел читать).

Невербальный интеллект ребенка (в особенности те его составляющие, которые наименее связаны с речью), на наш взгляд, по своему уровню развития более всех функций приближался к возрастной норме. В таких видах деятельности как складывание разрезных картинок, выполнение мозаики, аппликаций, копирование букв, слов, рисунков и т.п. ребенок проявлял усидчивость, целенаправленность. Отмечалась удовлетворительная переключаемость внимания, мальчик был способен воспринимать невербальный образец или схему какой-либо деятельности, что являлось важным прогностическим признаком. Мы предположили, что проблемы самоконтроля (расторженность, негативизм) являются вторичными и связаны с нарушениями регулирующей функции речи, однако при специально организованной коррекционной работе (например, при использовании невербальных средств коммуникации) могли быть сведены к минимуму.

Первичное обследование показало, что общая и тонкая моторика развиты хорошо — в основном, в пределах нормы. Непроизвольные движения ловки и точны, произвольные же могут быть несколько смазанными и неоформленными; отмечается хорошая зрительно-моторная координация. Ребенок правильно держит руку при письме, не испытывает моторных трудностей при одевании.

Достаточно адаптирован в быту: самостоятельно одевается; пользуется туалетом, умывается, ест. На момент начала занятий отмечалась избирательность в еде, отказывался от еды вне дома. На улице вел себя адекватно (за исключением двигательных

стереотипии).

Как показал диагностический период, у ребенка имелись существенные эмоциональные проблемы и трудности общения. За две недели диагностических занятий мальчик вошел лишь в формальный контакт с педагогами и детьми. Он редко смотрел в глаза, не проявлял особой заинтересованности в групповых играх и занятиях (физкультурных, музыкальных). Иногда вел себя неадекватно по отношению к другим детям — мог ударить без причины, притянуть за одежду и обнюхивать. При этом относился к детям как к неодушевленным предметам. Олег инициировал общение спонтанно лишь в тех случаях, когда ему было что-либо нужно (тянул за руку, вокализировал).

На основании результатов первичного диагностического периода (продолжительностью две недели) мы предположили, что структура дефекта имеет сложный характер: сенсомоторная алалия, аутизм 1—3 группы (по классификации О.С. Никольской), осложненный задержкой интеллектуального развития, частично обусловленной педагогической запущенностью. Особый акцент при составлении индивидуальных программ, был сделан на логопедической и психологической коррекции с использованием приемов поведенческой терапии.

За пять месяцев, прошедших со времени первого обследования, произошли существенные изменения в развитии ребенка, что позволило внести коррективы в наше видение структуры психических нарушений. Подтвердилось, что ведущее место в клинической картине занимают речевые нарушения. По мере их постепенного преодоления коммуникативные и эмоциональные проблемы стали играть значительно меньшую роль. Ребенок научился говорить около 20 слов, причем стал использовать их спонтанно для общения. Выявленные нарушения фонематического слуха оказались чрезвычайно глубокими; тем не менее, прогресс в понимании речи очевиден. Мальчик знает названия фактически всех предметов, употребляемых в быту, понимает простые глаголы, некоторые качества предметов. У ребенка появилась потребность в овладении речью, что проявляется в постоянных спонтанных попытках вербального общения.

Выяснилось, что зрительное восприятие, память и моторика развиты, в среднем, на уровне возрастной нормы: Использование невербального интеллекта помогает в формировании навыков чтения элементарных математических представлений, в овладении речью.

За прошедший срок стало заметно, что Олег ведет себя по-разному с разными людьми в зависимости от требований, которые они к нему предъявляют — т.е. способен дифференцировать их по значимым для себя признакам. Он осознанно провоцирует определенные поведенческие реакции некоторых детей и взрослых, что нехарактерно при аутизме. Мальчик часто инициирует 'глазной' контакт, спонтанно копирует выражение лица другого человека. Эмоциональные нарушения сохраняются: характерны немотивированные перепады настроения, аффективная фиксация на некоторых параметрах среды (например, когда ребенок видит некоторые предметы, возбуждается). Отмечается поверхностность и формальность контакта, несмотря на его дифференцированность. Мальчик понимает различие ситуаций, возникающих в течение дня (учебные занятия, прогулка, обед, уход домой и т.п.) и демонстрирует разные поведенческие стереотипы. В спонтанном поведении сохраняются двигательные аутоstimуляции.

На основании происшедших изменений можно предположить, что собственно аутистические проявления являются, с одной стороны, вторичным по отношению к речевым нарушениям, с другой стороны, их можно рассматривать как следствие выраженной патологии аффективной сферы, возможно, эндогенной природы. Следовательно, необходимо продолжать интенсивную работу по развитию речи и активизировать психологическую работу по эмоциональному развитию и формированию новых способов социально адекватного поведения. -

Как отмечалось выше, родители детей с осложненными формами аутизма часто не получают адекватной профессиональной помощи. Это касается, в том числе, и психолого-педагогической диагностики. Заключение, которое выдается родителям на руки, как правило, содержит незначительное количество информации, которая могла бы быть полезна для обучения и воспитания ребенка. Что можно предпринять для изменения подобной ситуации? Специалисты могут» помимо заключений, по итогам консультаций, обследования или диагностических занятий составлять подробные рекомендации для родителей. Если семья полностью лишена адекватной помощи, родители могут воспользоваться литературой по диагностике уровня развития ребенка, специально предназначенной для родителей детей с нарушениями развития. В таких книгах, как правило, содержатся подробные советы по формированию тех или иных необходимых навыков. Если родители будут гибко подходить к использованию подобных методик, учитывать индивидуальные особенности своего ребенка, то такая диагностика будет, безусловно, полезна для домашней коррекционной работы.

В заключение отметим, что психолого-педагогическая диагностика должна быть как можно менее формальной, а ее результаты — стать реальным основанием для построения коррекционной работы.

3. ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЯ О ВЫБОРЕ КОРРЕКЦИОННОГО ПОДХОДА

Прежде чем начинать работу, надо принять достаточно обоснованное решение относительно того, какой коррекционный подход предполагается использовать. В нашей стране наиболее разработанным и признанным междисциплинарным подходом является клинико-дизонтогенетический подход, который на протяжении многих лет разрабатывался в отечественной детской психиатрии, психологии и дефектологии. Существуют и более частные коррекционные направления, имеющие собственную теоретическую и методическую базу. Мы остановимся на трех подходах, которые зарекомендовали себя как достаточно эффективные при работе с детьми, страдающими аутизмом и близкими к аутизму нарушениями (расстройствами аутистического спектра):

1) эмоционально-уровневый подход — разработан В.В. Лебединским, К.С. Лебединской, О.С. Никольской и другими авторами;

2) ТЕАССН-подход¹;

3) поведенческий подход.

Факторы, влияющие на выбор подхода

При выборе основного коррекционного подхода должны учитываться следующие факторы.

Характер структуры дефекта: специфика каждого из подходов такова, что на первых этапах коррекции ставятся различные задачи, в зависимости от того, роль каких сфер психической деятельности признается ведущей в структуре дефекта. В связи с этим, представляется разумным применять эмоционально-уровневый подход при работе с детьми, у которых в клинической картине на первый план выступают аффективные нарушения, особенно, если они служат основным препятствием к общению и развитию в целом. При выраженной умственной отсталости, когда интеллектуальные нарушения играют не меньшую (а часто и большую) роль, чем эмоциональные и коммуникативные, при отсутствии у ребенка страхов и сензитивности к контакту более логичным кажется использование поведенческих методик, которые позволяют формировать предпосылки для развития интеллекта.

Организационные возможности. Важно, чтобы в наличии были специалисты, владеющие методиками работы в рамках упомянутых подходов. Это условие часто оказывается невыполнимым, однако, должно соблюдаться хотя бы в некоторой степени.

Имеет значение объем предполагаемой работы: например, начинать развернутую поведенческую терапию при количестве занятий, меньшем, чем 15—20 часов индивидуальной работы в неделю, представляется неразумным.

¹ TEACCH (Treatment and Education of Autistic Children and Related Communication Handicapped Children) — программа коррекции и обучения для аутичных детей и детей со сходными нарушениями общения; разработана в Университете Северной Каролины, США; используется в качестве государственной программы по обучению аутичных детей в Бельгии, Дании и некоторых штатах США.

Существенную роль играет то, в каких условиях будут проходить занятия — есть ли возможность выбирать их или менять по вашему усмотрению. Работа с использованием ТЕАССН-подхода и поведенческой терапии (в меньшей степени) требует определенной организации пространственной среды. Если Вы не имеете возможности перемещать мебель, убирать из поля зрения ребенка лишние предметы, Подбирать подходящие материалы и пособия, то Вам Лучше отказаться от систематического применения этих подходов в своей работе. Эмоционально-уровневый подход также предполагает создание особой среды, которая помогает ребенку чувствовать себя комфортно, а психологу — находить возможности для взаимодействия с ребенком, однако, эти условия не столь жестки.

Таким образом, при выборе коррекционного подхода необходимо учитывать организационные оставляющие ситуации, сложившейся в том образовательном (медицинском, социальном, научном) учреждении, где Вы работаете.

Возраст ребенка на момент начала коррекционной работы является важным фактором, влияющим на решение, о том, применение какого подхода наиболее адекватно. Прежде всего учитывается психический возраст, определять который желательно не только при помощи тестов, но и опираясь на качественный анализ особенностей развития каждого ребенка, а также на уровень его социальной адаптации. Тот факт, что для сложных и осложненных форм аутизма характерно сочетание нескольких вариантов психического дизонтогенеза, делает задачу определения психологического возраста очень трудной. Весьма часто мы видим следующую картину: по своему аффективному развитию ребенок находится на уровне 2—3 месяцев, по речевому развитию — на уровне года, по развитию зрительного восприятия — на уровне 4-х лет, по развитию моторики — на уровне 3-х лет; при этом физический возраст ребенка — 5 лет. Если отставание аффективной сферы столь существенно, необходимо начинать коррекцию с применения эмоционально-уровневого подхода. В то же время, следует отметить, что при глубокой патологии аффективной сферы использование данного подхода иногда не приносит значительных изменений в общую картину нарушений развития. Когда возникает подобная ситуация, через несколько месяцев следует, на наш взгляд, начинать использование других подходов. Такая необходимость частично объясняется возрастным фактором: чем старше ребенок, тем труднее формировать поведенческие навыки и стереотипы, без которых невозможна адаптация в социуме. Если нет возможности путем коррекции напрямую повлиять на эмоциональные нарушения, необходимо использовать более сохраненные функции для максимально более полной реализации потенциальных возможностей ребенка. При этом сохраняется возможность опосредованного воздействия на аффективную сферу.

Социальная ситуация развития. Чтобы решить, как работать с ребенком, необходимо проанализировать, каковы реальные и потенциальные возможности его социальной адаптации. При знакомстве с семьей Вы должны сделать если не заключение, то хотя бы предположение о том, какое место занимает ребенок в семье, каковы ожидания родителей. Позиция родителей в отношении ребенка, требования, которые они к нему предъявляют, их готовность к сотрудничеству и участию в коррекционном процессе очень важны при выборе подхода. Если такое сотрудничество невозможно (например, в ситуации, когда родители работают, а с ребенком сидит бабушка), то, на наш взгляд, лучше применять эмоционально-уровневый подход, в рамках которого основная работа ведется «здесь и сейчас». Поведенческий и ТЕАССН-подходы в большей степени рассчитаны на изменение всех сфер жизни ребенка на продолжительный срок, поэтому их

применение можно начинать, если есть уверенность в том, что семья будет работать в том же направлении, что и специалисты. Однако, несмотря на это, необходимость обучения ребенка жизненно важным навыкам (например, навыкам самообслуживания; невербальной коммуникации) порой заставляет отступать от этого правила.

В связи с тем, что в нашем государстве практически отсутствует система специализированной помощи детям с аутизмом, их будущее в целом представляется пока достаточно неопределенным. Особенно это касается детей с осложненными и тяжелыми формами аутизма. Поэтому на данном этапе представляется целесообразным в большей степени придерживаться концепции адаптации ребенка к среде (таков, например, поведенческий подход), нежели стремиться адаптировать среду к потребностям и возможностям ребенка (TEACCH).

Применение поведенческой терапии для коррекционной работы при тяжелых и осложненных формах аутизма

В некотором смысле, некорректно говорить о применении поведенческой терапии при том или ином нарушении развития. Это связано, прежде всего, с тем, что поведенческая прикладная психология имеет дело с поведением конкретного ребенка в конкретной ситуации. В рамках этого подхода диагноз и природа нарушений не являются определяющим фактором для построения коррекционной работы. Важно сформировать социально значимые поведенческие навыки, сделать так, чтобы ребенок мог использовать эти навыки в повседневной жизни. В то же время, современная поведенческая терапия не отрицает значимости медицинского диагноза. С каждым годом появляется все больше литературы о коррекции поведения при определенных нарушениях развития — в частности, при аутизме. Существуют специальные школы для детей с аутизмом, обучение в которых строится на основе принципов поведенческой терапии. Мы попытаемся частично осветить собственный опыт коррекционной работы с детьми, у которых помимо аутизма отмечаются другие психические нарушения.

Рассмотрим аргументы за и против выбора поведенческой терапии в качестве основного коррекционного подхода для детей с аутизмом. Оговоримся, что в данной главе представлено мнение автора, которое может не совпадать с мнением других специалистов.

Выбор поведенческого подхода представляется обоснованным, если:

- поведение ребенка не поддается контролю со стороны близких: он не реагирует на просьбы и запреты, не отзывается на имя, не вступает в контакт;
- ребенок не может выразить свои желания и потребности, или выражает их преимущественно деструктивными способами — криком, агрессией;
- родители пробовали вступить в контакт со своим ребенком в ситуациях, комфортных и приятных для него, но либо наладить взаимодействие не удалось, либо оно ограничилось только описанными ситуациями;
- у ребенка отмечаются препятствующие развитию социально неадекватные формы поведения (например, он часто кричит, бьет себя по голове и т.п.);
- ребенок не испытывает явного страха перед другими взрослыми людьми;
- родители информированы об основных принципах поведенческой терапии, о возможных сложностях первого этапа работы;
- родители доверяют выбранному специалисту (или команде специалистов).

Основное преимущество поведенческой терапии заключается в том, что она позволяет сформировать внешний контроль над поведением ребенка, хотя недостаточно искусственными средствами. Задачи установления границ поведения, обучения ребенка следовать требованиям взрослого во многих случаях необходимо решить на начальном этапе коррекционной работы. Естественным образом подобные проблемы часто не решаются в связи с тяжелыми нарушениями контакта ребенка с окружающим миром, с трудностями концентрации внимания, с нарушениями целенаправленного поведения. В то же время, по нашему мнению, не всем детям и не всегда поведенческая терапия показана,

Выбор поведенческой терапии в качестве основного подхода представляется

сомнительным, если:

- поведение ребенка, в основном, поддается контролю, он может выполнить просьбы, реагирует на запреты;
- контакт с ребенком возможен, он может выразить свои желания;
- ребенок ценит внимание и одобрение со стороны взрослых. Он может взаимодействовать с взрослыми или другими детьми в игре или в других видах деятельности;
- у ребенка нет выраженных проявлений социально неадекватного поведения;
- ребенок испытывает сверхсильную привязанность к матери (или другому взрослому), испытывает страх перед другими людьми;
- нет специалистов, имеющих опыт работы поведенческой терапии;
- родители испытывают серьезные сомнения по отношению к методам, используемым в рамках поведенческого подхода.

Следует отметить, что приведенные соображения необходимо рассматривать в комплексе с другими причинами, побуждающими родителей думать о применении поведенческой терапии в качестве основного коррекционного подхода. Важно, чтобы решение было обдуманное и взвешенное, чтобы семья и специалисты были настроены на кропотливую, длительную совместную работу на основе открытости и доверия.

4. НАЧАЛО РАБОТЫ С РЕБЕНКОМ В РАМКАХ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ТЕРАПИИ

Как отмечалось раньше, процесс поведенческой терапии построен продуманно и систематично, что, во многом, служит залогом его эффективности. Непосредственной работе с ребенком предшествует подготовительный этап. В этом разделе мы остановимся на том, как подготовить и начать занятия с ребенком.

Выбор навыков для обучения и составление индивидуальных программ

Первый шаг к практической коррекционной работе — это выбор тех навыков, которые планируется формировать, или тех видов поведения, которые необходимо корректировать. Выбор навыков осуществляется на основании данных, полученных в ходе диагностики. Кроме того, ориентируются на следующие факторы:

- а) возрастную норму — есть ли этот навык у сверстников ребенка;
- б) запросы родителей — чему хотят научить ребенка родители, какие виды поведения представляются им нежелательными;
- в) социальную значимость навыков — насколько те или иные навыки важны для социальной адаптации ребенка, для его будущей жизни в обществе;
- г) интересы и предпочтения ребенка.

Специалисты, учитывая мнение и пожелания родителей, должны принимать во внимание все вышеперечисленные моменты. Важно разрешить все вопросы и разногласия, которые порой возникают.

Если запрос родителей трехлетнего малыша — научить его читать, а при этом у него нет навыков диалога и не сформированы навыки опрятности, то следует объяснить родителям, что на текущий момент развития для ребенка более актуальны другие навыки. Кроме того, навык чтения в три года не соответствует возрастной норме. В то же время, если ребенок проявляет активный интерес к буквам и книгам, в какой-то форме этот интерес должен быть реализован. Поэтому, несмотря на то, что основной акцент в обучении будет сделан на наиболее социально

значимые навыки, возможно введение небольших заданий с буквами в учебную программу.

После того, как составлен список навыков, над которыми планируется работать, необходимо для каждого навыка создать индивидуальную учебную программу.

Индивидуальная программа по обучению конкретному навыку состоит из нескольких частей: название программы; определение формируемого навыка; способ

фиксации количественных данных; описание процедуры обучения и переноса навыка.

Название программы должно содержать краткое и четкое обозначение того навыка, который предполагается формировать.

Определение формируемого навыка содержит подробное описание той поведенческой реакции, которую мы стремимся сформировать у данного ребенка. Важно указать существенные моменты: каким должен быть запускающий стимул, какая пауза считается допустимой между запускающим стимулом и реакцией и т.п.

Способ фиксации количественных данных. В этой части программы описывается, какие реакции фиксируются, какой способ фиксации данных применяется, как обобщаются данные. В учебных программах указывается критерий перехода к обучению новой серии задания (или к обучению другим навыкам). Кроме того, может быть указано, как собирать данные — предоставлять ли подкрепление во время сбора количественных данных, исправлять ли ошибки и т.п.

Описание процедуры обучения производится с указанием видов стимулов, помогающих вызвать реакцию (помощь). Необходимо описать, как осуществляется отход от помощи. Если в качестве обучающей процедуры производятся изменения запускающего стимула, это так же должно быть указано.

Перенос навыка. В этой части содержится описание того, в какие новые условия должен переноситься данный навык.

Приведем несколько примеров индивидуальных обучающих программ.

Программа по обучению Егора. Называние предметов

Определение формируемого навыка. Егор правильно называет предмет, если при предъявлении реального предмета или его изображения на вопрос «Что это?» не позднее, чем через 5 секунд, он отвечает самостоятельно и правильно (на доступном ему уровне звукопроизношения).

Измерение. Для каждой серии изучаемых предметов отмечаются правильные (+) и неправильные (-) ответы. Неправильными считаются ответы с помощью или отсутствие ответов. В сводной таблице данных фиксируется процент правильных ответов для каждой серии.

Предварительная проба: правильные ответы поощряются, неправильные — не исправляются.

Критерий: 80% для каждой из двух последовательных проб.

Обучение. Основным способом является представление словесной подсказки, которая при обучении должна опережать ошибку. Объем вербальной подсказки постепенно уменьшается; правильные и самостоятельные ответы поощряются. Вспомогательным способом обучения является чередование ранее изученных инструкций: «Дай», «Возьми» с обучением данному навыку. В качестве материала для выполнения инструкций служат предметы, названия которых Егор изучает.

Перенос навыка осуществляется на ситуации вне учебного занятия (игра, бытовые действия).

Программа по обучению Кати.

Функциональное значение предметов

Определение формируемого навыка. Катя понимает конкретное функциональное значение предмета, если она: 1) находит этот предмет, выбирая из нескольких, по описанию его функционального значения (например, «Дай то, чем ты рисуешь»); 2) отвечает на вопрос о том, для чего нужен тот или иной предмет («Для чего нужна чашка?», «Зачем нужна книга?»).

Измерение. Для каждой серии заданий отмечается, какие ответы были даны правильно и самостоятельно (+), а какие неверно или с помощью (-). На сводном листе данных фиксируется процент правильных ответов для каждой серии.

Предварительная проба: неправильные ответы игнорируются, правильные поощряются.

Критерий: 100% для двух последовательных проб.

Обучение. 1. Обучение выбирать предмет по описанию его назначения. Используется физическая помощь. В начале Кате наглядно демонстрируют, что можно делать с этими объектами. Затем после предъявления инструкции «Дай то, чем ты...» педагог своей рукой помогает выбрать нужный предмет из нескольких (двух, трех, четырех). Правильные самостоятельные реакции поощряются.

2. Обучение отвечать на вопросы: «Для чего нужно?» («Зачем нужно?»). Используется вербальное моделирование. После того, как задан вопрос, девочке подсказывают полный вариант ответа. С каждой следующей попыткой подсказку сокращают от конца предложения к началу. Правильные самостоятельные ответы поощряются.

Перенос навыка. Навык переносится на занятия с мамой, а также в ситуации вне учебного занятия за столом.

Количество индивидуальных программ, а также их содержание регулярно меняются в зависимости от хода обучения. Если навык по какой-то причине не формируется — что демонстрируется количественными данными, — то обучение по программе может быть приостановлено, или же изменен способ обучения. Все изменения документируются.

Индивидуальные программы и прилагающиеся к ним количественные данные (таблицы, графики) являются основными инструментами для планирования и анализа коррекционного процесса.

Подбор материалов, организация среды и построение индивидуальных занятий

Какими будут пособия, обучающий материал, обстановка комнаты, в которой будут проходить занятия — все это необходимо продумывать перед началом работы. При этом нужно учитывать имеющиеся интересы и предпочтения ребенка, характер навыков, овладению которыми обучают ребенка, и способы их формирования.

Желательно, чтобы комната для занятий была средних размеров — площадью около 10—15 квадратных метров. В большой комнате бывает трудно сосредоточиться детям, которые любят побегать, подвигаться. Обычно в начале занятий работа ведется с одним ребенком в отдельной комнате. Для того, чтобы обстановка способствовала успешному обучению ребенка, в комнате не должно быть ничего лишнего — только то, что может понадобиться в работе. Удобно разделить помещение на несколько «зон» по функциональному критерию — например, место, где проходит занятие; место, где ребенок играет и отдыхает; место, где хранятся все самостоятельные задания и т.д. Это помогает ребенку с самого начала занятий усвоить, куда и зачем он направляется, способствует формированию основ целенаправленного поведения.

Необходимо подобрать удобный стол и стулья, открытые стеллажи для заданий, коврик для того, чтобы играть на полу.

Прежде чем начинать обучение по той или иной программе (а, следовательно, и подбирать пособия), надо заранее продумать, в каком направлении будет продолжаться обучение. В некоторых случаях достаточно лишь разбить предполагаемый для изучения материал на отдельные группы и осваивать его постепенно.

Например, при отработке навыка двигательного подражания можно составить список движений, подражанию которым желательно научить ребенка. Затем обучение проводят по сериям из 3—5 движений. Движения, входящие в первую серию: встать со стула, хлопнуть, поднять руки вверх. Вторая серия: потрясти кистями рук, попрыгать, потопать ногами и тд.

Перед тем, как начинать обучение некоторым навыкам, необходимо составить список заданий так, чтобы каждое следующее задание было чуть сложнее, чем предыдущее. Таким образом, задания будут составлять иерархию по степени сложности выполнения.

Предположим, планируется обучать ребенка застегивать пуговицы. Первое задание: тренажер с большими пуговицами и свободными петлями. Второе и третье задания: тренажеры с пуговицами, меньшими в диаметре. Четвертое задание: ребенок должен на себе застегнуть жилет с крупными (как в первом задании) пуговицами. Пятое задание: застегнуть кофту. Шестое задание: застегнуть рубашку с маленькими пуговицами.

При подборе материала для обучающих программ можно использовать различные пособия и дидактические материалы (логопедические, нейропсихологические, педагогические). Однако, специалистам, работающим с детьми, у которых отмечаются нарушения развития, часто приходится самим создавать и подбирать материалы и пособия. Если есть возможность пользоваться компьютером, принтером и ксероксом, процесс самостоятельного создания учебного материала значительно облегчается. В учреждениях, где ведется подобная работа, целесообразно сохранять пособия, даже сделанные индивидуально для ребенка, потому что они могут пригодиться для других детей.

В дальнейшем мы будем говорить о подборе материала для конкретных программ. Сформулируем несколько общих моментов, которые важны при подборе учебных пособий.

Важно найти такие предметы, картинки и задания, которые **привлекут внимание ребенка, заинтересуют его**. В самих пособиях как бы должно содержаться поощрение, чтобы интерес ребенка к заданиям подкреплялся привлекательными для него материалами.

Например: при подборе предметов для обучения по программе «Понимание названий предметов» для ребенка, который, как нам было известно, любит транспорт, в качестве первых пособий мы использовали игрушечные машины, самолеты и т.п. Очевидно, что слова «самолет», «грузовик» не являются наиболее часто употребляемыми в быту, а ребенок, о котором мы говорим, демонстрировал нестойкое понимание названий предметов, одежды и др. Но при выборе материала для обучения мы исходили из интересов ребенка, зная, что использование привлекательных предметов поможет создать дополнительную мотивацию для обучения.

Учебный материал должен быть *близким к повседневной жизни ребенка*. Предметы, картинки, используемые в качестве учебных материалов, должны быть взяты из реальной жизни, часто встречаться в быту. Если ребенок умеет читать, то материалы для чтения тоже — хотя бы частично — связаны с жизнью ребенка. При аутизме затруднено понимание происходящего в повседневной жизни, осознание реальности часто ограничено. Правильно подобранные учебные материалы облегчают перенос учебных навыков в бытовые ситуации. Суммируя вышесказанное, становится понятным, что подбор учебных пособий и материалов осуществляется *индивидуально*.

Материал, используемый для занятий, должен быть *разнообразным*. Нередко навык формируется в течение длительного времени. Использование большого количества пособий, частое обновление материала позволяет предотвратить пресыщение, поддержать интерес ребенка.

Как отмечалось выше, на начальных этапах коррекции занятия всегда являются индивидуальными. Какой должна быть их продолжительность и частота? По мнению поведенческих терапевтов, чем больше объем коррекционной работы, тем она эффективнее. Рекомендуется интенсивно заниматься с ребенком 30—40 часов в неделю. На наш взгляд, 15—20 часов коррекционной работы в неделю позволяют сформировать многие навыки и сделать поведение ребенка более адаптивным.

На начальном этапе занятия могут быть краткими, затем их продолжительность постепенно увеличивается. Желательно фиксировать первые занятия на видео; наличие супервизора в лице другого терапевта совершенно необходимо. С самого начала работы важно тесно сотрудничать с родителями: они должны присутствовать на занятиях, просматривать видеозаписи, знакомиться с программами. Подключение родителей к

непосредственной работе с ребенком, как правило, увеличивает эффективность обучения.

Важно, чтобы с ребенком работал не один человек, а команда специалистов и родителей. Необходимо распределить задания и функции между людьми, которые будут работать с ребенком. Очень важно, чтобы между ними существовала и строго выполнялась договоренность в отношении способов общения, характера и уровня предъявляемых к ребенку требований.

На наш взгляд, работа с детьми с осложненными и тяжелыми формами аутизма (особенно при наличии выраженной умственной отсталости) в большей степени требует однородного подхода. Таким детям бывает трудно переключаться из одной ситуации в другую, особенно если различие этих ситуаций не очевидно для ребенка.

В поведенческой терапии, как правило, над одними и теми же навыками работают разные люди — родители и специалисты. Все используют одни и те же программы, материалы, фиксируют данные. В то же время, за организацию работы с ребенком отвечает один человек, который на основании совместных дискуссий составляет программы, подбирает учебные пособия и поощрения, а также ведет всю документацию по работе с ребенком. Команда постоянно координирует свои действия, совместно принимаются решения по изменению обучающих процедур, корректировке и адаптации программ, подбору новых поощрений и т.п. Наличие команды позволяет работать над процессом переноса навыков сразу по ходу обучения — у ребенка не формируется привыкание к одному человеку, работающему с ним. Совместные обсуждения помогают сделать решения более продуманными и взвешенными.

Особенности использования подкрепления на начальных этапах работы

Поведенческая терапия строится как процесс обучения. От любого человека, в особенности от ребенка ситуация обучения требует произвольности: сосредоточения внимания, выполнения действий, не все из которых нравятся и интересны. Достаточно упомянуть обучение письму для того, чтобы понять, что овладение большинством навыков предполагает усилие воли со стороны обучающегося. Для ребенка с аутизмом, у которого имеются трудности целенаправленного поведения такое проявление произвольности фактически невозможно по отношению к чему-то навязанному извне и не совпадающему с его интересами. Если в нормальном развитии мы видим постепенное формирование мотивации обучения, основанной на социальных стандартах, на эмоциональной привязанности к родителям, педагогу и т.п., то при аутизме эта мотивация обучения естественным образом формируется крайне редко, ее необходимо специально строить. Для этого используется подкрепление.

Важной частью подготовительного этапа коррекции является *подбор подкрепляющих стимулов*. Этот процесс начинают на этапе диагностики с наблюдения за ребенком в свободной ситуации, направленного на выявление его предпочтений, интересов, особенностей взаимодействия со средой. На основании такого наблюдения, а также беседы с родителями и лицами, хорошо знающими ребенка, становится возможным установить, какие именно предметы, виды активности, формы общения приятны ребенку и могут служить потенциальными подкрепляющими стимулами. Следует подобрать такие объекты и занятия, доступ к которым вне ситуации коррекции возможно ограничить.

Например, если в качестве подкрепления предполагается использование мыльных пузырей, то ребенку не следует давать их в течение дня, а только во время занятия.

В начале работы по методам поведенческой терапии отдается предпочтение поощрениям, которые можно применить сразу же после проявлений желаемого поведения.

Например, игра на пианино, стоящим в другой комнате, вряд ли будет подходящим подкрепляющим стимулом на начальных этапах занятий — слишком много времени пройдет между поведением и подкреплением, и связь не установится.

Лучше выбирать такие поощрения, которые сами по себе не занимают много времени. Кроме того, процесс возвращения к исходному занятию — обучению — не

должен быть травмирующим для ребенка. В связи с этим предлагается подобрать либо видимые стимулы, число которых конечно (например, одна конфета — «съел и все»), либо краткие формы активности, которые можно повторить несколько раз подряд (например, покружить на руках, посвистеть в свистульку и т.п.). Полезно проверить, легко ли ребенок переключается с приятных форм активности на другие, как быстро он пресыщается.

В некоторых случаях, когда невозможно подобрать «быстрое» поощрение, прибегают к использованию продолжительных активностей в качестве подкрепления (например, к чтению целой книжки, или длительного качения на качелях). В этих случаях длительность подкрепления постепенно уменьшают.

В использовании коротких по времени поощрений есть своя опасность — порой они становятся чисто формальными, не доставляют ребенку никакого удовольствия и используются только для удобства педагога. Чтобы этого избежать, нужно всегда следить за аффективной реакцией ребенка на то или иное поощрение, охотно ли он его принимает, стремится ли к предлагаемым объектам и формам активности.

Приведем краткий список поощрений, которые применяются при начале работы по методам поведенческой терапии чаще всего:

- пищевые поощрения (чипсы, конфеты, печенье, изюм, орехи, сок и т.п.);
- игрушки (волчки, пианолы, колокольчики, погремушки, мячи и т.п.);
- приятные для ребенка виды тактильного контакта и вестибулярных ощущений (покружить, погладить, покачать и т.п.).

Следующие виды поощрений обычно начинают применяться уже по ходу работы, но, как правило, не в самом ее начале:

- разного рода физическая активность (лазать по «шведской стенке», бегать по коридору, танцевать, прыгать на батуте и т.п.);
- игры и занятия совместно с педагогом (рисование, пение, потешки — «Сорока», «Ладушки», «Поехали-поехали» и т.п.).

Приведенные поощрения используются часто, однако, следует помнить, что всем детям нравятся разные занятия, игрушки и лакомства. Распространено мнение, что при работе по методам поведенческого подхода обязательно должны применяться пищевые подкрепления. Однако это бывает не всегда. Так некоторые дети с аутизмом могут быть избирательны в еде или же вообще не имеют пищевых предпочтений. В таких случаях пищевые поощрения фактически не применяются.

На начальных этапах работы используется так называемое *прямое* подкрепление. Оно производится следующим образом:

- ребенку показывают желаемый стимул, который недоступен ему без обращения к взрослому (чаще всего используют пищевые подкрепления — картофельные чипсы, сладости; также можно использовать любимые игрушки, магнитофон — все, что ребенок любит);
- затем предъявляется требование, относящееся к его поведению (например, инструкция «Иди сюда»);
- если ребенок самостоятельно и правильно выполняет это требование (инструкцию), то он немедленно получает ранее предъявленный приятный объект (например, конфету или любимую пирамидку).

Напомним принципы подкрепления и рассмотрим их применение на начальных этапах работы:

1. Подкрепление должно увеличивать частоту поведенческих реакций. Специалист должен внимательно отслеживать, происходит ли это увеличение. Если поощрение не оказывает никакого влияния на поведение, надо искать другие подкрепляющие стимулы.

2. Подкрепляющие стимулы подбираются индивидуально. Надо пробовать, что может понравиться ребенку, что привлечет его. Часто можно подобрать подкрепляющий стимул на основании аналогии со стереотипиями ребенка. Если ребенок любит смотреть на свет, на крутящиеся предметы, ему понравится юла, внутри которой мелькают огоньки.

Батут, раскачивания нравятся многим аутичным детям, у которых имеются двигательные стереотипии.

3. Для того, чтобы подкрепление было эффективным, подкрепляющий стимул должен предоставляться во время или сразу после той поведенческой реакции, которую пытаются сформировать. Поэтому все, что используется в качестве прямого подкрепления» должно быть удобно расположено в непосредственной близости от места занятий.

4. Подкрепление должно соотноситься с поведением. Бывает так, что желательная поведенческая реакция имеет место одновременно с нежелательной. Подкрепляя формируемую реакцию, мы можем одновременно поощрить и неадекватное поведение.

Например, ребенок правильно отвечает на вопрос и одновременно ударяет ногой по ноге психолога (педагога). В таких случаях не следует поощрять ребенка.

При обучении новым навыкам поведения подкрепление должно производиться часто. Так при обучении звукоподражанию на начальном этапе поощряются все звуки, которые ребенок издает в ответ на звуки взрослого.

В то же время, если обучение продолжается некоторое время, подкрепление должно становиться все более зависимым от того, насколько правильно и самостоятельно ребенок выполняет задание.

Важно подобрать такие виды подкрепляющих стимулов, использование которых не занимало бы много времени; если используется игрушка, книга, пластинка, диафильм и т.п., то следует учесть, не будет ли травмирующим для ребенка прекращение этой активности по требованию педагога. В исключительных случаях, когда не удастся найти «удобных» кратковременных поощрений, можно использовать и весьма длительные формы активности (например, просмотр целого мультфильма). Правда, здесь возможна опасность разрыва временной и логической связи между формируемым поведением и подкреплением за счет значительного временного доминирования последнего. Однако, первоначальная работа по методам поведенческого подхода предполагает преобладание времени подкрепления над временем «работы».

Отметим еще некоторые практические моменты в использовании прямого подкрепления. Не всегда следует заранее показывать ребенку подкрепляющий стимул. В некоторых случаях желание получить привлекательный объект столь сильно, что ребенок оказывается не в состоянии переключиться на другие виды деятельности. Если Вы уже убедились в этом, спрячьте привлекательный предмет и давайте его уже после того, как ребенок продемонстрировал желаемое поведение.

В поведенческой терапии относительно недавно укоренилось убеждение о необходимости применения в качестве подкрепления словесного поощрения — *похвалы, описывающей поощряемое поведение* (behavior specific descriptive praise).

Это словесное поощрение используют с самого начала работы по методам поведенческой терапии (т. е. одновременно с прямым подкреплением). Такая похвала следует сразу после правильного поведения (например, после правильного выполнения инструкции) и содержит в себе поощрение с одновременным описанием того, какое именно поведение поощряется (например, «Молодец, ты посмотрел на меня!», «Как здорово, ты сел прямо!» и т.п.). Похвала, описывающая поощряемое поведение, должна произноситься тоном, сильно отличающимся от тона, которым предъявляются инструкции и требования. Этот вид подкрепления обязательно должен сопровождаться максимально искренними невербальными проявлениями радости педагога по поводу выполненного ребенком — улыбкой, поглаживаниями (если только это нравится ребенку) и т.п. Основными функциями похвалы, описывающей поведение, являются:

- увеличение специфичности подкрепления, формирование тесной связи между подкреплением и подкрепляемым поведением;
- обучение ценить вербальное поощрение и ориентироваться на него, что характерно для детей с нормальным психическим развитием (достигается путем

установления условной связи между прямым подкреплением и описательной похвалой);

- создание радостной атмосферы, такой эмоциональной ситуации, в которой ребенок чувствовал бы себя любимым и одобряемым.

Использование подкрепления на начальных этапах работы приводит к тому, что ситуация занятия перестает быть травмирующей для ребенка, так как в ней учитываются его интересы и пристрастия.

Формирование «учебного поведения»¹

Самой первой задачей обучения является формирование так называемого «учебного поведения» (on task behavior). «**Учебное поведение**» — это когда ребенок адекватно реагирует на предъявляемые ему требования, использует предлагаемые игрушки и пособия социально приемлемым образом.

¹ Раздел написан совместно с М.Ю. Ведениной.

При этом взгляд его должен быть направлен либо на взрослого (или другого ребенка, если это групповое занятие), либо на предметы, которые используются для игры или обучения.

Для определения степени сформированности учебного поведения проводят наблюдение, фиксируют его наличие или отсутствие через определенные промежутки времени (например, каждые 10 секунд, или каждую минуту). Затем наблюдатель подсчитывает, сколько раз поведение было зафиксировано как учебное; подсчитывается процент учебного поведения. Данные используются для оценки динамики коррекционного процесса, для выявления трудностей в обучении и для других целей.

Поскольку термин «учебное поведение» является чисто описательным, остановимся более подробно на его составляющих.

Ребенок отвечает на просьбы и требования взрослого адекватно, если он смотрит в сторону говорящего, видимым образом демонстрирует понимание обращенной к нему речи, выполняет предъявляемые инструкции или отвечает на реплики и вопросы. Если ребенок не реагирует на Ваши слова, не поворачивается к Вам, не делает то, о чем Вы его просите, то такое поведение не является учебным.

Адекватность оперирования игрушками и учебными материалами также оценивается на основании социальных стандартов поведения ребенка с нормальным психическим развитием и обычно определяется «от противного». Например, если ребенок вместо того, чтобы рисовать карандашом, грызет его, то данное поведение не будет считаться учебным.

Направленность взгляда ребенка оценивается путем наблюдения. При этом, как правило, в результате статистической обработки первоначальных данных появляется общее представление о том, как часто взгляд ребенка направлен на педагога и задания. Обычно эта информация бывает полезной для коррекционного процесса.

Для того, чтобы учебное поведение можно было сформировать, необходимо, чтобы ребенок предварительно научился: выполнять движения по подражанию взрослому; следовать вербальным инструкциям.

Одним из «базовых» навыков в поведенческой терапии считается *подражание*. В норме дети начинают подражать в игре и при взаимодействии с близкими, и подражание является естественной частью этого взаимодействия. Для детей с аутизмом подобный путь обучения часто оказывается невозможным: они не заинтересованы в том, чтобы подражать другому человеку. В то же время, без умения действовать по образцу невозможно обучение ребенка в группе. Он с трудом овладевает более сложными (особенно социальными) навыками.

В поведенческой терапии считается возможным научить ребенка подражать, установив связь между актом подражания и положительным подкрепляющим стимулом.

Основные приемы обучения подражанию:

1. Взрослый сидит перед ребенком лицом к лицу на расстоянии вытянутой руки.

Желательно, чтобы ученик смотрел на учителя либо спонтанно, либо по инструкции.

2. Взрослый произносит инструкцию: «Делай так» и показывает ребенку простое действие (поднять руки вверх, встать, хлопнуть в ладоши или по столу). При этом само действие не называется. В начале обучения нужно выбирать действия и движения, которые ребенок может сделать без моделирования.

Для обучения подражанию шестилетнего мальчика с аутизмом мы использовали приятные ему манипуляции с предметами — просили постучать кубиком по столу, нажать на клавишу пианино или предлагали съесть лакомство вслед за взрослым.

3. Коротким сильным движением (физическая помощь) ребенку помогают повторить показанное действие и поощряют его со словами: «Молодец, ты сделал как я!» и т.п.

Иногда на начальном этапе обучения желательно участие второго взрослого, который стоя позади ребенка, помогает ему выполнять необходимые действия. Говорит и показывает действия только тот взрослый, который находится перед ребенком. В этом случае необходимо показать требуемое действие более четко и замедленно. Кроме того, между демонстрируемым действием и предоставляемой помощью уменьшается пауза и ребенку будет легче связать эти два события между собой.

4. В дальнейшем помощь уменьшается, и подкрепляются попытки ребенка выполнить действие самостоятельно.

Постепенно, ребенок понимает, что за повторение чужого действия его ждет поощрение, а затем само подражание может стать для него игрой.

Чтобы навык подражания легче переносился в повседневную жизнь, поведенческие терапевты предлагают использовать различные игры, в которых все играющие повторяют одни и те же действия или подражают ведущему (например, различные хороводные игры).

Умение подражать позволяет обучать через моделирование. Такой способ особенно ценен при обучении или работе в группе. Например, во время уборки сада эффективнее и естественнее сказать группе ребят: «Теперь берем грабли и делаем так», показав, как сгребают листья, нежели по очереди каждому давать подробную инструкцию. Кроме того, способность воспринимать и усваивать новые действия через их демонстрацию другим человеком позволяют использовать технические средства, например, видеомэгагнитофон. Видеозаписи соответствующих эпизодов открывают совершенно новые возможности для обучения. Например, различным способам приветствия, правилам поведения в магазине и в других социальных ситуациях. Моделирование подобных ситуаций требует от ученика высокой концентрации внимания и доступно детям с более легкими нарушениями поведения.

Для обучения выполнению инструкций, прежде всего, необходимо выяснить, что ребенок может сделать по просьбе взрослого. Как правило, дети с тяжелыми нарушениями поведения либо совсем не выполняют инструкции, либо делают это только в тех случаях, когда сами заинтересованы в результате выполняемого действия.

Дети с нормальным психическим развитием тоже не всегда следуют инструкциям взрослых, но для этого почти всегда есть очевидные причины — например, ребенок увлечен игрой, и поэтому не реагирует на просьбу матери идти ужинать.

Следует отметить, что анализ причин, по которым ребенок не выполняет инструкции и просьбы взрослых, на наш взгляд, является совершенно необходимым. Что стоит за проблемой «непослушания» в этом случае — нарушение понимания речи, неумение выполнить требуемое действие, невнимание к словам взрослого, активный негативизм на любые требования? На этот вопрос бывает очень трудно ответить. В рамках поведенческой терапии есть возможности для анализа поведения, однако, в реальной практике начинают сразу с обучения. Это связано с однозначным положительным влиянием подкрепления на навык выполнения инструкций взрослого. Говоря кратко, какова бы ни была причина невыполнения инструкций, ребенок начинает их выполнять после обучения, если:

- 1) эти инструкции не являются слишком трудными;
- 2) выполнение последовательно подкрепляется.

Подбор правильных инструкций для обучения очень важен. На начальном этапе следует выбрать те движения и действия, которые ребенок умеет и стремится выполнять в естественных условиях.

Обратите внимание, садится ли ребенок на стоящий позади него стул после инструкции «Сядь»; попробуйте положить на стол привлекательную для ребенка вещь и сказать: «Возьми» и т.п.

Таким образом, в начале обучения главной задачей не является формирование навыка, следовать новым инструкциям. Важнее всего научить ребенка вниманию к словам взрослого, дать ему опыт «послушания» — когда взрослый говорит, а ребенок делает.

Обучение проходит следующим образом:

1. Взрослый дает своему ученику простую одношаговую инструкцию, обращаясь к нему по имени: «Миша, сядь (подними, возьми и т.п.)». Инструкция дается громко и четко.

2. Если ученик не выполняет инструкцию в течение 3—5 секунд, взрослый помогает ему: крепко (но не больно) берет ребенка за плечи, усаживает на стул, или его рукой поднимает предмет. При этом словесно обозначает результат («молодец, ты сел», «умница, ты взяла мяч» и т.д.). В первый раз одновременно с такой похвалой ребенок может получить и более ощутимую награду (например, кусочек печенья), даже если он выполнил инструкцию с полной помощью взрослого.

3. При повторении инструкции в следующий раз взрослый ждет 1—2 секунды и, если ребенок не реагирует, опять выполняет необходимое действие вместе с учеником, обозначая словесно результат, но уже не подкрепляя.

4. Постепенно помощь ослабляется, предьявляется не сразу, ребенку дается возможность выполнить инструкцию самостоятельно и малейшее приближение к цели подкрепляется. Например, взрослый просит ребенка дать предмет («Миша, дай»), ждет несколько секунд (не более 5 — в зависимости от индивидуальных различий), затем подталкивает его руку по направлению к предмету, и ждет 1—2 секунды, возьмет ли он его сам. В случае успеха взрослый помогает ребенку быстро закончить действие и поощряет выполнение. Затем взрослый уменьшает свою помощь на заключительном этапе, лишь слегка подталкивая руку ребенка в направлении своей руки, в которую тот сможет вложить предмет уже сам.

5. При обучении выполнению простых инструкций необходимо (особенно на начальном этапе) четко организовать учебную ситуацию. Произнося инструкцию, взрослый должен находиться рядом с ребенком, развернув его лицом к себе; стул, на который его просят сесть, нужно поставить у него за спиной; предмет, который просят взять, должен лежать перед ребенком. Таким образом, ситуация должна быть максимально понятной для ребенка, и когда он станет выполнять наиболее простые просьбы, можно начинать усложнять условия его обучения (увеличивать дистанцию между собой и ребенком в момент просьбы, отодвигать стул подальше от него, располагать предметы в отдалении и т.д.).

После того, как ребенок научился выполнять по заданию некоторые привычные для него действия и движения, навык следования инструкциям используется для отработки правильной позы за столом и основ произвольного внимания. Обычно используются инструкции: «Сядь хорошо», «Руки на колени», «Посмотри на меня» и т.п. Главная цель обучения на этом этапе — сконцентрировать внимание ребенка на основных компонентах учебной ситуации, научить его контролировать свою позу во время занятия. Как правило, на этом этапе возникает много трудностей — это связано с тем, что требования, предьявляемые к ребенку, являются для него новыми и непонятными. Поэтому поощрения, используемые для обучения, должны быть максимально сильными. Желательно, если после выполнения какой-либо инструкции «учебного» характера

(например, «Сядь хорошо»), помимо подкрепления следовал *короткий эпизод* интересной для ребенка деятельности (например, рисование). Таким образом, постепенно формируется привлекательный стереотип занятий.

Кратко остановимся на проблемах зрительного контакта в ситуации обучения. Нужно отметить, что хотя поведенческие терапевты считают взгляд в глаза важным условием и, одновременно, показателем сосредоточения ребенка, выполнение этой инструкции может оказаться слишком трудным для некоторых детей. Существует много различных точек зрения по поводу направленного обучения смотреть в глаза. Некоторые специалисты не без основания опасаются, что требование: «Посмотри на меня» приведет к негативной реакции ребенка и уменьшит возможность спонтанного зрительного контакта в будущем. Некоторые дети с аутизмом в ответ на инструкцию «Посмотри на меня» начинают переводить свой взгляд с точки на точку в любом направлении, упорно избегая одного — глаз того, кто их просит. Иногда это связано с особой чувствительностью к человеческому взгляду, поэтому следует, по возможности, избегать инструкции «Посмотри на меня», используя другие приемы для привлечения внимания ребенка. Однако при тяжелых нарушениях поведения часто бывает просто необходимо сформировать зрительный контакт. Возможно использование следующих приемов:

- в момент предъявления инструкции взрослый может держать на уровне своих глаз лакомство или игрушку, которые привлекут внимание ребенка. Так, естественным образом, подкрепляется сначала произвольный взгляд в направлении лица взрослого;
- для того, чтобы сформировать взгляд в глаза, часто используют раскачивание на качелях. Качели приостанавливают и начинают раскачивать только в том случае, если ребенок смотрит на взрослого;
- иногда более эффективным может оказаться временное сосредоточение внимания на других, не являющихся столь болезненными, инструкциях. При этом следует поощрять ребенка за спонтанный взгляд в глаза.

Сформированное учебное поведение является важной предпосылкой дальнейшего обучения ребенка навыкам, важным для его развития и социальной адаптации.

Усложнение системы подкрепления

Как отмечалось выше, использование подкрепления является одной из основных движущих сил процесса обучения в поведенческой терапии, особенно на начальных этапах работы. Однако при использовании прямого подкрепления возникают определенные трудности. Частое поощрение для успешного формирования новых навыков занимает много времени. Выполнение навыков, включающих в себя цепь операций, прерывается, так как бывает необходимо подкрепить желательную поведенческую реакцию. Для того, чтобы решить эти проблемы, используют «жетоны» (tokens). Жетоны — это любые предметы небольшого размера (кубики, монеты, наклейки), получив определенное количество которых ребенок может обменять их на подкрепляющий стимул.

Самым главным качественным отличием этого вида мотивирующей системы от прямого подкрепления является опосредованный характер жетонов. Сами по себе жетоны не являются

подкреплением для ребенка, однако они позволяют поддерживать зависимость получения подкрепления от поведения.

В повседневной жизни мы пользуемся деньгами, которые являются своеобразными «жетонами»: мы можем обменивать их на нужные нам вещи и услуги.

Для того, чтобы перейти к использованию жетонов, существуют несколько предпосылок:

сформированность основ учебного поведения — ребенок способен концентрировать внимание не менее, чем на 3—5 секунд; умеет выполнять не менее, чем 5 инструкций (это позволит подкреплять его с максимальной частотой на начальных этапах введения жетонов);

способность ребенка удерживаться в ситуации обучения в течение нескольких минут. Чтобы проверить это, необходимо позаниматься с ребенком, подкрепляя не каждое его правильное действие, а, например, каждое третье; сможет ли он выдержать последовательность из трех инструкций без подкрепления;

сформированность четкой связи между подкреплением и поведением. Наличие этой связи можно наблюдать в том случае, если ребенок не стремится завладеть желаемым объектом, используемым в качестве подкрепляющего стимула, даже если он доступен ему — ребенок знает, что он должен «заработать» этот объект;

выявление предметов, видов деятельности, форм контакта, которые являются для ребенка подкрепляющими стимулами. Желательно все представить в компактном виде, чтобы их можно было уместить на доске с жетонами.

В качестве жетонов обычно используются объекты небольшого размера (монетки, наклейки, звездочки и т.п.). Они могут быть закреплены тем или иным способом (на «липучке», магните и т.п.) на доске (картонке) (рис. 1). Доска должна быть небольшой по размеру (примерно 20 на 20 см), желательно иметь на ней фотографию ребенка или написать его имя, если он уже умеет читать или обучается чтению. На доске отводится специальное место для подкрепляющего стимула или его обозначения — обычно используются фотографии привлекательных объектов, занятий, людей и т.п. Однако применять фотографии для обозначения подкрепляющих стимулов следует только в том случае, если ребенок соотносит объекты и их изображения. Если ребенок не владеет этим навыком, необходимо провести дополнительное обучение этому навыку. На начальных этапах ввода жетонов можно использовать реальные предметы или их уменьшенные копии.

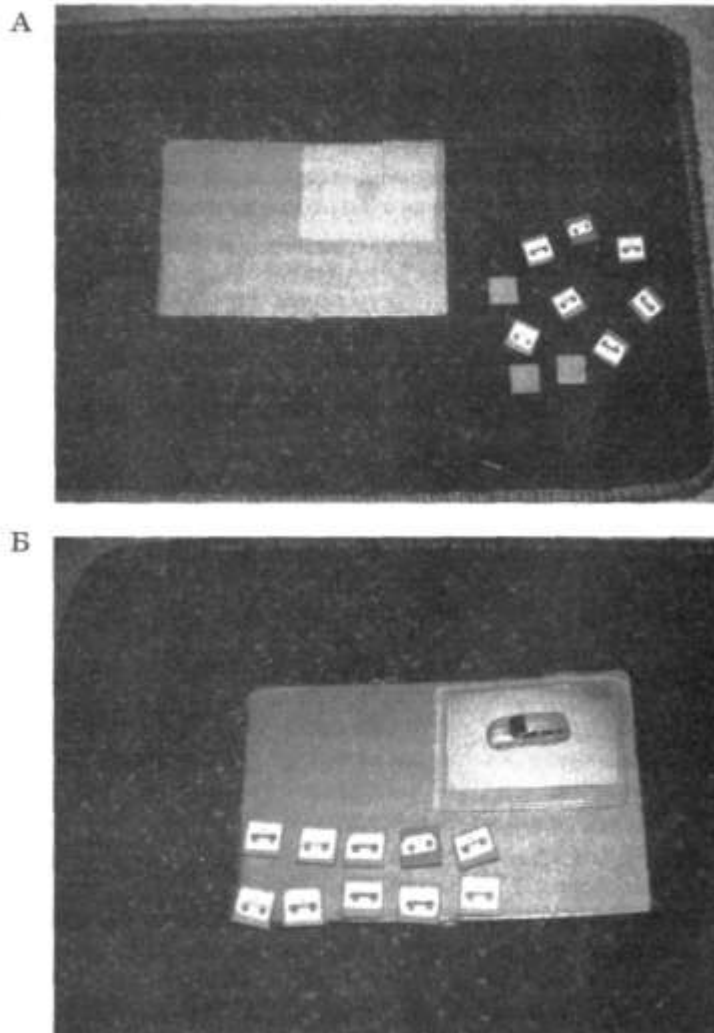


Рис. 1. Доска для жетонов: А — до выбора поощрения. Жетоны- « машинки» лежат рядом с доской; Б. — поощрение (игрушечный автомобиль) выбрано и «заработано» (все жетоны получены)

Подкрепление при использовании жетонов производится следующим образом.

Ребенку предлагается выбрать один из подкрепляющих стимулов. Обучение выбору из двух, трех и более привлекательных стимулов может быть начато уже на стадии прямого подкрепления. На начальных стадиях обучения выбору ребенку показывают два объекта (или их изображения) и говорят: «Выбери, что ты хочешь — пить сок или читать книгу». Чтобы «спровоцировать» его на выбор, один из предлагаемых предметов должен быть заведомо более привлекательным для него по сравнению с другим. В таких случаях, как правило, ребенок делает выбор тем или иным образом — тянется к предпочитаемому объекту, показывает на него и т.п.

Педагог (психолог) берет выбранный предмет или его изображение кладет на доску для подкрепления, привлекая внимание ребенка и говоря: «Смотри, ты выбрал (пить сок)».

Затем он демонстрирует ребенку жетон в своей руке и говорит: «Если будешь хорошо заниматься, то получишь звездочку (монетку) и будешь пить сок (танцевать, рисовать и т.п. — то, что выбрал ребенок)».

Ребенку предъявляется инструкция (на начальных этапах использования жетонов следует использовать только те инструкции, которые ребенок всегда выполняет) — например, «Встань».

Как только ребенок выполняет какую-либо инструкцию или просто демонстрирует учебное поведение, жетон мгновенно кладется на доску рядом с обозначением

подкрепления и ребенок поощряется похвалой, описывающей поведение (например, «Ты просто умница, открыл книгу — держи звездочку!»).

Затем ребенку показывают доску и говорят: «Смотри, ты получил звездочку — теперь ты можешь пить сок!»; при последних словах изображение подкрепляющего стимула (например, фотография фломастеров) снимается с доски и ребенок получает желаемое подкрепление.

Таким образом, вначале отрабатывается условная связь жетона с желаемым подкрепляющим стимулом. Как только эта связь сформирована, что внешне выражается тем, что ребенок смотрит на жетон с ожиданием, проявляет желание его получить, можно увеличить число жетонов до 3—5, а со временем и до 10—15. Это возможно не всегда, а только в случаях, когда эти жетоны действительно обретают реальную мотивирующую силу. В целом, применение жетонов приводит к увеличению времени между подкрепляющими активностями, делает поощрение опосредованным, позволяет постепенно приближаться к принятым в социуме формам поощрения.

Постепенно подкрепление начинает использоваться только при обучении новым навыкам. Освоенные ребенком навыки сами по себе становятся для него привлекательными и не требуют подкрепления.

5. ОБУЧЕНИЕ РЕЧЕВЫМ НАВЫКАМ И НАВЫКАМ ОБЩЕНИЯ

Нарушения речевого развития являются одним из наиболее важных признаков аутизма. Существует множество различных точек зрения на природу и характер этих нарушений. Представители поведенческого подхода не принимают участия в этих дискуссиях, поскольку предметом бихевиоризма является внешне наблюдаемое поведение, а не внутренние механизмы этого поведения. В то же время, в рамках поведенческой терапии накоплен огромный и ценный опыт формирования речевых навыков у детей с различными нарушениями развития. В этой статье мы дадим краткое описание начального этапа работы по обучению речевым навыкам. Следует отметить, что поведенческая терапия пред полагает индивидуальный подход: выбор навыков и пособий для обучения, продолжительность формирования того или иного навыка — эти и другие параметры изменяются в зависимости от того, как происходит научение в каждом конкретном случае.

Первичное обследование речи

Работа по формированию речевых навыков начинается с оценки уровня актуального развития речи данного ребенка. В связи с тем, что в нашей стране отсутствуют стандартизированные методики обследования речевого развития, возможно использование так называемых «речевых карт» (схем логопедического обследования). В то же время, большинство логопедических методик не приспособлено для использования при диагностике уровня речевого развития детей с аутизмом. На наш взгляд, более пристального внимания заслуживает обследование понимания речи, а также ее коммуникативного использования.

Обследование понимания речи (импрессивная речь). В первую очередь, понимание ребенком речи обследуется в спонтанной ситуации. Изучают, *понимает ли ребенок высказывания, которые содержат аффективно значимые для него слова.* Что имеется в виду? Путем наблюдения или в беседе с родителями выясняют, что ребенок любит, что является для него особенно значимым (многие дети любят слушать музыку, качаться на качелях, смотреть телевизор, имеют пристрастие к определенному лакомству — например, к некоторым видам конфет и т.д.). Затем в отсутствие значимого объекта или действия в поле зрения ребенка произносят высказывание, содержащее значимое слово (например: «Пойдем на качели», «Включим кассету» или «Хочешь "Чупа-чупс"»? и т.п.). Если поведение ребенка изменится видимым образом — например, он повернет голову в сторону говорящего, подойдет к нему и т.п. — можно предположить, что он хотя бы частично понял высказывание. Важны два момента: предлагаемые объекты (виды деятельности) должны иметься в наличии; пробы на понимание таких слов должны

производиться несколько раз в течение обследования — не менее 3—5 (не подряд) — для получения достоверного результата.

Затем проверяют, *выполняет ли ребенок словесные инструкции: а) в контексте происходящего; б) вне контекста происходящего*. В первом случае ребенка просят сделать что-либо в русле того, чем он занят. Например, если он играет с железной дорогой, можно сказать: «Поставь вагон на рельсы», «Возьми паровоз» и т.п. Если ребенок уронил что-либо, можно сказать ему: «Подними». Во втором случае ребенку дают инструкции, не связанные с тем, чем он занят, например: «Подойти сюда», «Дай кубик» и т.п. При обследовании понимания инструкций следует избегать помощи (например, жестов) для получения более точной информации. Инструкции должны предъявляться в разных контекстах и ситуациях.

Направленное обследование понимания речи включает в себя задания на понимание названий: предметов; действий; качеств предметов; понятий, выражающих пространственные отношения, и т.п.

Если у ребенка есть собственная речь, то она обследуется одновременно с пониманием.

Обследование собственной речи (экспрессивная речь).

Во время наблюдения за спонтанным поведением ребенка фиксируются различные *вокализации и звуки внегортанного происхождения (т. е. производимые без участия голосовых складок) ребенка*. Полученная информация будет использована на первых этапах работы по развитию речи.

Важно обратить внимание на наличие *спонтанного подражания* различным звукам, словам и высказываниям; также фиксируются *эхолалии (непосредственные и отставленные)*.

При наблюдении смотрят, как *ребенок выражает свои требования или отказ от чего-либо*. Даже если ребенок не использует речь (вокализации, слова и т.п.) для выражения желания или протеста, уже имеющиеся формы коммуникации могут стать фундаментом для формирования простейших речевых навыков или их предпосылок.

Помимо описанных выше форм речевого поведения, отмечается, каковы *собственные спонтанные высказывания* ребенка. В некоторых случаях такие высказывания могут не иметь коммуникативной направленности. Тем не менее, фиксируя их, можно получить косвенное представление о произносительной стороне речи, о связи высказываний ребенка с его действиями и т.д.

По возможности, проводится направленное обследование экспрессивной речи: изучают способность к вербальному подражанию, сформированность таких навыков как называние предметов, действий и т.д. Дальнейшее обследование проходит по стандартной схеме логопедического обследования: подробно исследуются произносительная сторона речи (интонации, громкость, качество произнесения звуков и т.п.), грамматическая структура речи, лексический состав, навыки диалога, просодика. Как отмечалось выше, все эти навыки обследуются одновременно с диагностикой понимания речи.

Для того, чтобы обследование было полезным для построения программ по развитию речи, оно должно быть максимально точным и объективным. Поэтому целесообразно соблюдать следующие организационные условия: наличие нескольких квалифицированных наблюдателей; фиксация наблюдаемого (письменно или на видеокамеру); структурирование полученной информации (обобщающий протокол — табл. 5).

Таблица 5 Протокол первичного обследования речи

Параметры обследования		Данные
Обследование импрессивной стороны речи	Спонтанная ситуация	Понимание высказываний, содержащих значимые слова высказываний, аффективно

		Выполнение инструкций в контексте ситуации	
		Выполнение инструкций вне контекста ситуации	
	Направленное обследование	Понимание названий предметов	
		Понимание названий действий	
		Понимание названий качеств предметов и т.д.	
Обследование экспрессивной стороны речи	Спонтанная ситуация	Вокализации, внегортанные звукообразования	
		Подражание	
		Выражение желаний	
		Собственные высказывания	
	Направленное обследование	Подражание	
		Произносительная сторона речи	
		Лексика	
		Грамматическая структура речи и т.д.	

Начальный этап обучения пониманию речи

Результаты обследования изучаются и используются для построения индивидуальных программ по формированию речевых навыков. Перед тем, как начать обучение, надо проанализировать весь спектр речевых навыков, имеющих у ребенка. Обучение начинают с наиболее простых для него навыков; степень сложности определяется индивидуально. Развитие экспрессивной стороны речи и понимания у говорящих детей должны идти параллельно и равномерно.

Рассмотрим случай, когда на этапе обследования ребенок внешне не проявляет понимания речи, что при аутизме наблюдается достаточно часто.

Необходимыми предпосылками начала обучения являются частичная сформированность «учебного поведения», выполнение простых инструкций (в том числе, «Дай» и «Покажи»). Эти инструкции понадобятся для обучения пониманию названий предметов. Приведем программу обучения выполнения инструкции «Дай».

А. Выбирают один предмет, пониманию названия которого будут обучать ребенка. Как отмечает Lovaas (1981), этот предмет должен соответствовать двум характеристикам: часто встречаться в быту; форма и размер предмета должны быть такими, чтобы ребенок мог взять его рукой.

Ребенок и взрослый сидят рядом за столом (либо лицом к столу, либо на стульях друг напротив друга около стола). На столе не должно находиться ничего. Взрослый кладет на стол предмет и привлекает внимание ребенка (при помощи обращения по имени или инструкции: «Посмотри на меня»). Затем дает инструкцию, например, «Дай чашку».

Если ребенок выполняет инструкцию (т. е. берет чашку со стола и кладет ее в руку взрослому), немедленно следует поощрение.

Если ребенок не выполняет инструкцию, за ней немедленно следует физическая помощь: взрослый своей рукой (ведущей) берет руку ребенка так, чтобы его рукой взять

чашку и вложить ее во вторую свободную руку взрослого. Затем ребенка поощряют, комментируя: «Умница, ты дал чашку!». Каждый следующий раз степень помощи уменьшается — все более легкими движениями направляют руку ребенка. Поощрение предоставляется, когда ребенок выполняет инструкцию не хуже, чем в предыдущей попытке. В результате обучения инструкция должна выполняться без помощи со стороны взрослого.

Б. После того, как ребенок уже дает предмет по инструкции, его учат отличать этот предмет от других, не похожих на него. В качестве альтернативных объектов можно использовать любые предметы, не похожие на исходный (например, если в качестве предмета, название которого изучалось, ис-

пользовалась ложка, то в качестве альтернативных предметов можно взять ластик, куклу и т.п.). Затем придерживаются следующей последовательности действий:

- помещают на стол два предмета — причем они должны находиться на равном расстоянии от ребенка (иначе он будет с большей вероятностью брать тот предмет, который находится ближе);

- дают ту же самую инструкцию, что и в пункте *А* (например, «Дай чашку»), и оказывают помощь так, чтобы ребенок взял правильный предмет. Ответ подкрепляют. Помощь уменьшают, добиваясь самостоятельности от ребенка. Затем предметы меняют местами, и повторяют ту же инструкцию, что и в первый раз. Важно *быстро оказывать помощь*, не давая ребенку ошибиться, так как каждая ошибка ослабляет возникающую постепенно связь между словом и предметом;

- если ребенок безошибочно (соответственно критерию)¹ дает по инструкции данный предмет из 5—6 альтернативных, можно переходить к изучению второго слова.

Одна из ошибок, которая возникает при обучении выполнять инструкцию «Дай» по выбору из нескольких объектов — использование педагогом дополнительных подсказок. Например, после предъявления инструкции взрослый держит свою руку рядом с предметом, который ребенок должен дать. Иногда достаточно выразительного взгляда для того, чтобы подсказать ребенку, какой предмет следует взять. Обучающий должен стараться избегать таких подсказок, поскольку у детей легко формируется зависимость от такого вида помощи. Кроме того, нельзя забывать, что цель в данном случае состоит в том, чтобы ребенок, выполняя инструкцию, ориентировался на вербальную информацию.

В. Ребенок научился выполнять инструкцию «Дай» с одним предметом («Дай чашку»), выбирая его из нескольких других, можно вводить название нового предмета (например, *кубик*). Второй предмет должен резко отличаться от первого и по внешнему виду (цвету, форме, материалу и т.д.), и по

¹ Критерий (здесь) — выраженная количественно желаемая степень сформированного навыка. Например, для программы «Понимание названий предметов» можно установить критерий: 100% правильно выполненных инструкций в течение 3-х занятий подряд. Если критерий достигнут, значит, навык сформирован для данных конкретных условий.

семантическому содержанию (если первый объект — чашка, то ложка, губка и т.п. не могут использоваться в качестве второго предмета). После того, как ребенок научился давать второй предмет в отсутствие первого, можно переходить к обучению различать эти предметы в ответ на инструкцию. Затем постепенно вводят новые слова и увеличивают число предметов, из которых ребенок должен выбирать.

Следовать инструкции «Покажи» обучают таким же образом, как и инструкции «Дай». Кратко остановимся на нескольких проблемах, которые иногда возникают при обучении. Некоторые дети долго не научаются правильно складывать пальцы для формирования указательного жеста (указательный палец вытянут, остальные — сложены). Может ли это служить препятствием для обучения показывать предметы? В некоторых случаях на начальных этапах обучения допускается прикосновение кисти руки к предмету и одновременно проводится дополнительное обучение по формированию указательного

жеста. Иногда это делается путем развития навыка подражания (пальчиковая гимнастика), иногда с помощью искусственных средств (перчатки с отверстием для указательного пальца и т.п.). Как показывает наш опыт, все дети научаются со временем правильному использованию указательного жеста.

Еще один спорный момент — какой материал использовать при обучении инструкции «Покажи»: предметы или картинки? Как правило, начинают с предметов. Однако, в некоторых случаях бывает трудно научить ребенка отличать новую инструкцию «Покажи» от уже известной ему инструкции «Дай». Если у ребенка присутствует навык соотнесения предметов и их изображений, то можно начинать обучение с использования картинок. При этом сначала берут изображения уже знакомых ребенку предметов, которые он умеет давать по инструкции. Картинки должны быть реалистичными, четкими. Можно сначала поместить их на фланелеграф (так как проще показывать картинки, расположенные на плоскости, перпендикулярной плоскости стола). В дальнейшем их кладут на стол. После того, как инструкция «Покажи» будет отработана на картинках, можно вернуться к предметам. Кратко повторим порядок обучения «Покажи»: с одним предметом (картинкой); (первый предмет) из двух—шести других предметов (картинок); со вторым предметом (картинкой); (второй предмет) из двух—шести других предметов (картинок); по выбору между первым и вторым (инструкции даются в случайном порядке, расположение объектов меняют) и т.д.

Все слова, пониманию которых ребенок научился в учебной, несколько искусственной ситуации, должны употребляться в контексте повседневной жизни ребенка.

Процесс переноса (или генерализации) навыка должен быть продуман так же тщательно, как и процесс обучения.

Пример планирования переноса навыка (Выполнение инструкции «Дай»):

- 1) занятия на учебном месте с мамой;
- 2) занятия дома с педагогом;
- 3) использование новых предметов, соответствующих изученным словам;
- 4) выполнение инструкций на кухне дома (инструкции дает мама, ребенок стоит у полки с посудой).

Следует подчеркнуть, что даже самый «простой» навык, формируемый на начальном этапе обучения, должен встраиваться в повседневную жизнь ребенка. Если в этих новых условиях начальные навыки понимания речи (или проявления этого понимания вовне) будут поощряться и закрепляться, если ребенок будет успешен, то у него постепенно будет складываться собственная мотивация обучения речевым навыкам.

Следующий этап обучения — формирование навыков, касающихся *понимания названий действий*. Следует отметить, что обучение этим навыкам может происходить одновременно с обучением пониманию названий предметов. В то же время, для детей с глубокими нарушениями понимания, лучше подходит стратегия последовательного обучения.

Как отмечалось выше, построение обучения в поведенческой терапии всегда индивидуально. Современный подход не позволяет давать четкие «рецепты» на все случаи жизни — в какой последовательности, как и когда обучать тому или иному навыку. Поэтому мы ограничимся перечислением наиболее распространенных программ, которые позволяют научить ребенка понимать названия действий.

- *Обучение выполнению инструкций:*

1) *На простые движения.* Этот навык, как правило, формируют в самом начале обучения, на этапе построения «учебного поведения». В ответ на инструкцию ребенка учат выполнять то ил и иное действие («Встань», «Иди сюда», «Подними», «Положи», «Похлопай», «Попрыгай» и т.п.). Стандартная процедура обучения описана в статье «Поведенческая терапия: начало работы». Если ребенок уже умеет выполнять одну инструкцию, его обучают выполнению следующей, затем переходят к дифференциации

двух инструкций: их предъявляют в случайном порядке. Для различения лучше выбрать инструкции, которые звучат по-разному (например, «Похлопай» и «Потопай» на слух различить труднее, чем «Похлопай» и «Встань»). Постепенно число инструкций увеличивается, их употребляют в новых, более естественных условиях.

2) *С предметами.* У многих детей с аутизмом (как и в норме) понимание контекстной речи развито в большей степени, чем понимание изолированных слов. Моделируя знакомую ситуацию, можно научить ребенка точнее понимать смысл того или иного слова.

Обучение выполнять инструкции с предметами начинают следующим образом. На столе перед ребенком кладут предмет, с которым он в быту умеет совершать какие-либо действия (например, рисует фломастером, пьет из чашки, ест конфеты и т.п.). Затем дается инструкция (например, «Пей», если на столе стоит чашка с соком). Важно, чтобы ребенок не начал совершать действие раньше, чем дана инструкция, поскольку наша цель — чтобы он научился реагировать на инструкции. Кроме того, мы должны быть уверены, что ребенок не будет проявлять негативизм при выполнении предлагаемых действий: например, не стоит предлагать ему есть то, чего он не хочет; или давать инструкцию «Причешись», если он еще не умеет пользоваться расческой в быту.

Когда несколько инструкций отработаны изолированно, можно учить ребенка выполнять их при наличии нескольких предметов. Например, на столе стоит магнитофон, пазл и чашка; дается инструкция «Включи».

В дальнейшем осуществляется перенос навыка в менее структурированные условия домашнего быта. Например, в ванной после инструкции «Причешись» ребенок должен самостоятельно взять расческу с полки, и только потом — причесаться. Довольно часто на этапе переноса требуется дополнительное обучение. Инструкции постепенно (но очень осторожно) могут видоизменяться — например, вместо «Включи» — «Включи магнитофон» или «Давай включим музыку». Следует обращать внимание на то, действительно ли ребенок совершает действие, ориентируясь на речевое высказывание взрослого, или другие компоненты ситуации (например, привычка слушать музыку всегда после обеда, или жест мамы) «запустили» данную поведенческую реакцию.

• *Обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам).* Этот навык является скорее вспомогательным для того, чтобы познакомить ребенка (особенно мутичного) с названиями действий, понимание которых понадобится ему в жизни. Прежде чем использовать фотографии (картинки) для обучения, надо убедиться, что ребенок способен к восприятию двухмерных изображений. Для этой цели необходимо обучать его навыку соотнесения предметов и их изображений.

Затем подбирают картинки (лучше фотографии) на которых изображены люди (на начальных этапах обучения не стоит использовать изображения животных), совершающие простые действия. В начале используют те действия, которые ребенок уже умеет выполнять по инструкции (например, «пьет», «сидит», «рисует», «ест» и т.п.). Можно подобрать и изображения тех действий, которые часто встречаются в быту («спит», «моет» и т.п.). На каждый глагол подбирается несколько картинок (фотографий) для того, чтобы избежать ассоциации слова с конкретным изображением. Каждый изображенный на фотографиях (картинках), должен выполнять несколько действий. Например, если используются фотографии мамы, то на них она и пьет, и спит, и рисует, и т.д. В таком случае при выборе между несколькими действиями ребенок будет ориентироваться именно на действие, а не на субъект этого действия. На этом этапе обучения лучше не использовать фотографии самого ребенка и обучающего, чтобы избежать употребления глагола в первом и во втором лице. Обучение происходит в следующей последовательности. На столе — одна фотография (картинка). Дается инструкция: «Покажи, где дядя спит» (ударение делается на последнем слове). Если ребенок правильно показывает одну картинку, добавляют альтернативные (например, изображения предметов).

Затем показывают вторую картинку и просят «Покажи, где дядя пьет».

На столе выкладывают две картинки; ребенка обучают показывать их по выбору. Можно использовать и другие картинки на те же глаголы; обучают пониманию новых слов.

Следует отметить, что далеко не все действия могут быть представлены в наглядной форме (особенно в виде статических изображений). Здесь мы говорим только о самом начале работы, когда наша цель — элементарное понимание бытовой речи.

Навык понимания названий действий применяется в дальнейшей коррекционной работе при обучении экспрессивной речи (например, ребенка учат выражать согласие или отказ в ответ на вопрос: «Ты хочешь пить?»).

Начальный этап обучения экспрессивной речи

После того, когда начальные навыки понимания речи сформированы, начинают обучение экспрессивной речи. На этапе обследования специалист получает информацию о том, какова собственная речь ребенка, что и в каких ситуациях он говорит. Мы рассмотрим случай, когда речь ребенка сводится к отдельным вокализациям. При аутизме процент мутичных детей достаточно высок (от 25 до 50% по различным данным). Поэтому вопрос о том, как строить речевую работу с такими детьми, представляется достаточно актуальным.

Формирование навыков экспрессивной речи в поведенческой терапии начинают с обучения навыку *подражания звукам и артикуляционным движениям*.

Навык подражания движениям является одним из первых при обучении, и к началу обучения речевым навыкам ребенок уже должен уметь повторять за взрослым простые движения в ответ на инструкцию «Делай так» или «Повторяй за мной». Выбирать звуки и артикуляционные движения следует индивидуально, предпочтительно использовать те из них, которые встречаются в спонтанном поведении ребенка. Примеры артикуляционных движений: открыть рот, показать язык, надуть щеки, подуть и т.п. Обучение повторять звуки обычно начинают на материале гласных, однако, если вокализации ребенка сложные, то можно использовать их. Главная задача — установление контроля над подражанием, что достигается при помощи правильного использования подкрепления. Если ребенок не повторяет звуки, лучше вернуться к этапу имитации движений, а затем еще раз попробовать вызвать звукоподражание.

Обучать навыку звукоподражания трудно по той причине, что в данном случае специалист не может извне помочь ребенку выполнить инструкцию «Делай так» (или «Повтори», или «Скажи»). Единственным инструментом обучения становится подкрепление, которое позволяет ребенку определить, что он делает правильно, а что — нет. Не всех детей можно научить подражать звукам, но возвращаться к этому навыку необходимо. В нашем опыте был случай, когда ребенок, которого не удавалось научить повторять звуки, и он смог освоить этот навык через два месяца.

Если ребенок научился подражать хотя бы нескольким звукам, их репертуар стараются расширить для того, чтобы в будущем эти звуки могли иметь функциональное значение. Сначала повторяют самые простые звуки, затем более сложные их сочетания. Если имеются нарушения в строении речевого аппарата (некоторые из них вторичны вследствие многолетнего молчания), полезна артикуляционная гимнастика, позволяющая работать над подвижностью языка, речевым дыханием, развитием произвольного контроля за положением артикуляционного аппарата и т.д. Из отработанных звуков в дальнейшем формируют первые слова.

Поскольку у многих детей отмечаются выраженные нарушения контакта с окружающими, они не делают собственных попыток заговорить. В таких случаях лучше начинать обучение произносить слова с более привычной и нейтральной для ребенка ситуации обучения. Прежде, чем начать формирование навыка *называния предметов*, проводят предварительную работу: подбирают простые, доступные ребенку по звуковому составу слова (например, «мама», «папа», «дом» и т.п.); проводят обучение пониманию

этих слов; отрабатывают их произнесение на уровне звукоподражания.

Сложность навыка называния состоит в том, что взрослый задает ему вопрос: «Что это?» (или «Кто это?») прежде, чем ребенок назовет предмет. В связи с тем, что детей учили повторять звуки и их сочетания, а также из-за наличия во многих случаях эхолалий в поведенческом репертуаре, дети часто стремятся повторить вопрос за взрослым. Обучение нужно проводить следующим образом: взрослый задает вопрос: «Что это?», затем показывает предмет (например, игрушечный домик) и быстро, не дожидаясь, пока ребенок начнет повторять вопрос, говорит: «Дом». В некоторых случаях можно дать инструкцию: «Повтори» или «Скажи», но желательно, чтобы ребенок повторил слово без инструкции. В таких случаях можно дозированно использовать «эмоциональную» подсказку — например, произносить вопрос тихо и нейтрально, а подсказку ответа — громко, с ударением, глядя в лицо ребенку. Поощрение должно следовать немедленно, как только ребенок повторил ответ. Если удалось закрепить ответ с полной подсказкой путем нескольких повторений и правильно предъявленных подкреплений, степень помощи необходимо уменьшить (например, подсказывать не все слово «Дом», а первый звук). Поощрение следует значительно сильнее по сравнению с прошлой попыткой, если ребенку удалось произнести сильнее по сравнению с прошлой попыткой, в конечном счете, обучение должно привести к тому, что ребенок в ответ на вопрос: «Что это?», будет называть предъявляемый предмет (картинку, фотографию).

Для того, чтобы ребенок мог пользоваться доступными ему речевыми ресурсами для общения, необходимо научить его *выражать свои желания при помощи звуков и слов*.

Предварительный этап обучения этому сложному навыку используется *указательный жест* для выражения своего желания¹. Некоторые мутичные дети не умеют показывать рукой на то, чего они хотят; тянут взрослого за руку, иногда ведут туда, где находится желаемый объект. Обучение лучше производить в учебной ситуации, а затем переносить в быт. Перед ребенком помещают (либо кладут на стол, либо держат в руках) два предмета, один из которых для него значительно более привлекателен, чем другой (например, юла и кубик). Затем спрашивают: «Что ты хочешь?», или дают инструкцию: «Покажи, что ты хочешь». Как только он потянется к одному из предметов, оказывают помощь: руку ребенка складывают в указательный жест, показывают на тот предмет, который он выбрал, и дают ему этот объект. Постепенно помощь уменьшают; ребенок овладевает навыком показывать предмет, который он хочет. Впоследствии его учат использовать этот навык не только во время занятий.

Ребенок показывает на желаемый предмет и его учат *произносить его название*. Обучение проводится и в естественной ситуации, и в учебной. Со временем ребенка учат произносить слово без указательного жеста или отвечать на вопрос: «Что ты хочешь?».

Обучение словам, выражающим просьбу, следует начинать как можно раньше. Как только произносительные возможности ребенка позволяют ему сказать «Дай», «Помоги», «Открой» и т.п., надо приступать к обучению. Учить употреб-

¹ Во многих современных исследованиях отсутствие указательного жеста рассматривается как диагностический признак расстройств аутистического спектра даже в раннем возрасте (до 18—24 месяцев).

лять эти слова лучше в естественных ситуациях. При обучении используется вербальная подсказка, которая постепенно уменьшается. Важно, чтобы ребенок действительно хотел то, что мы его учим просить, поэтому прежде, чем предоставить подсказку, необходимо, чтобы инициатива была от ребенка (он тянет за руку взрослого или показывает на желаемый предмет). Для того, чтобы закрепить употребление новых слов, надо предоставить ребенку возможности для практики. Можно специально создавать прецеденты для того, чтобы ребенку пришлось попросить о чем-либо. Как только ребенок усвоил односложные просьбы, его учат произносить более распространенные высказывания — например, «Дай пить» или «Мама, помоги».

Даже если устная речь ребенка сводится к отдельным вокализациям, его

необходимо учить *выражать согласие или несогласие* с чем-либо. Этот навык очень важен для общения, он позволяет ребенку выражать приятие или неприятие той или иной ситуации, не прибегая к таким видам поведения как крик или агрессия.

В начале следует решить, каким способом выражения согласия или несогласия ребенок сможет овладеть. Некоторым детям доступны только жесты и простые вокализации; кто-то может сказать: «Я хочу пить» или другое предложение. Затем подбирают материал, в качестве которого используются привлекательные для ребенка предметы и занятия. Обучение проходит следующим образом.

Ребенку показывают предмет, который является для него желаемым (например, конфету, машинку, магнитофон, любимую книгу и т.п.). Взрослый задает вопрос: «Ты хочешь?» и тут же подсказывает ответ (например, кивок головой или «Да»).

Если ребенок «отвечает» правильно, ему дают то, что он хочет. Обучение продолжают до тех пор, пока ребенок сам не будет выражать согласие.

Затем учат выражению несогласия.

Показывают что-то, что не нравится ребенку (например, еду, которую он не хочет; или игрушку, которой он не любит играть). И задают вопрос: «Ты хочешь?»; подсказывают ответ (например, покрутить головой, сказать «Нет», «Не хочу»),

В некоторых случаях, если ребенок не возражает, можно дать ему попробовать что-то невкусное (например, немного соли на чайной ложке) для того, чтобы он лучше понял, что выражение несогласия поможет ему избежать неприятного.

Для мутичных детей умение пользоваться жестами отрицания и согласия иногда оказывается одним из основных способов взаимодействия с окружающими.

Называнию действий обучают для того, чтобы в будущем ребенок смог использовать усвоенные на этапе понимания глаголы в спонтанной речи. Некоторая искусственность ситуации при обучении ребенка отвечать на вопрос: «Что ты делаешь?», постепенно сглаживается, когда переходят к формированию более сложных речевых навыков. Прежде, чем обучать ребенка называть то или иное действие, ребёнок должен его понимать. В качестве пособий можно использовать наиболее близкий к жизни материал: видеозаписи различных действий, фотографии. Если есть возможность присутствия второго человека (например, мамы), который будет совершать простые действия с тем, чтобы ребенок их называл, или если у ребенка отмечаются трудности произношения, тогда лучше подбирать наиболее простые по звуковому составу глаголы. В таких случаях ребенка учат говорить так, как он может (например, «си» вместо «сидит») до тех пор, пока он не научится произносить все слово.

Называнию собственных действий обучают так:

Ребенку дают инструкцию совершить то или иное действие: например, «Рисуй» (или провоцируют совершение этого действия другим образом). Если ребенок выполняет действие, его спрашивают: «Что ты делаешь?» и следует подсказка: «Я рисую» (или «Рисую»), затем подсказка убирается.

Чтобы ребенок не повторял вопрос, действуют так же, как и при обучении называть предметы. Спектр называемых ребенком действий постепенно увеличивают. Ситуация должна быть более естественной. Когда ребенок начинает называть собственные действия, его речь теснее связывается с реальностью. В результате обучения у многих детей навык называния действия и предметов (в ответ на вопросы взрослых) постепенно перерастает в попытки самостоятельных комментирующих высказываний. В таких случаях возможности для обучения значительно расширяются, выходя за рамки учебных занятий. Высказывания ребенка можно усложнять, моделируя для него более правильные общепринятые формы.

Важно отметить, что при обучении речевым навыкам (как и любым другим) ни в коем случае нельзя останавливаться на том, что уже достигнуто. Всегда есть опасность того, что

ребенок, освоив тот или иной навык (например, называние предметов), не

продвинется в своем речевом развитии. Как только навык сформирован, перенесен в повседневную речь, надо двигаться дальше, думая, чему и как нужно учить ребенка, какие навыки нужны ему для будущего.

Дальнейшее развитие речи

В связи с тем, что поведенческая терапия предполагает индивидуальное построение коррекционной работы, а также в связи с ее социальной направленностью в каждом конкретном случае навыки, которым обучают ребенка, будут отличаться друг от друга (и по содержанию, и по способу обучения). Приведем несколько программ по формированию различных речевых навыков.

Функциональное значение предметов. Этот навык можно вводить, когда ребенок уже овладел навыками называния предметов обихода и простых действий. Если ребенок не говорит, тогда его обучают только пониманию функционального значения предметов.

Так ребенок должен уметь находить предмет по описанию его функции из нескольких других (например, когда говорят: «Принеси то, чем ты чистишь зубы», он должен найти зубную щетку; или, когда спрашивают: «Из чего ты пьешь чай?», ребенок должен принести чашку).

Ребенку показывают предмет и спрашивают: «Для чего это нужно?», он должен соотнести этот предмет с картинкой, изображающей действие, или символически изобразить это действие (например, постучать молотком).

Подбор предметов зависит от индивидуального опыта ребенка, от того, насколько знание назначения того или иного предмета пригодится ему в жизни.

Ребенка, владеющего навыком повторения слов и предложений на этапе понимания, сразу же учат проговаривать изучаемые слова и фразы.

Так при обучении отвечать на вопросы: «Для чего это нужно?», «Зачем это нужно?», «Что этим делают?», если понимание речи ограничено, вводят только один тип вопросов, затем другой. Лучше этот навык формировать с одновременной демонстрацией назначения предметов. Например, при изучении функционального значения ножниц, можно вырезать из

бумаги проговаривая, для чего они нужны. Затем задать ребенку соответствующий вопрос. Формулировки, которым учат ребенка, если он не знает, как отвечать, должны быть простыми и однозначными (на начальном этапе). Например, на вопрос: «Зачем нужна тарелка?» учат отвечать: «Чтобы из нее есть», хотя тарелка может использоваться и по другому назначению (например, вместо вазы для фруктов, для хранения продуктов и т.д.).

Отвечать на вопросы: «Чем ...?» является более сложным навыком по изучению функционального значения предмета, так как на этом этапе отсутствует наглядная информация и ребенок должен сам вспомнить, при помощи каких предметов совершаются те или иные действия. Вопросы ставятся в такой форме, чтобы ребенок мог лучше их понять. По смыслу они должны быть достаточно конкретными (вначале), и в форме второго лица, например: «Чем ты моешь руки?», «Чем ты ешь суп?».

При обучении можно использовать демонстрацию назначения предметов, а также словесную подсказку. На определенном этапе обучения навык переносится на новые, ранее не изученные слова. Дети начинают самостоятельно, без предварительного обучения, называть функциональное значение предметов. Для переноса навыка в повседневную жизнь неговорящего ребенка специально создают ситуации, где он мог бы проявить свое понимание. Например, мама говорит: «Давай готовить обед. Принеси то, в чем мы варим суп»; или: «Давай поливать цветы. Чем ты поливаешь цветы?».

Репертуар изучаемых слов постепенно расширяют. Если ребенок способен усваивать более сложный материал, можно переходить к менее конкретным предметам.

Ответы на вопросы о себе. Когда аутичные дети начинают говорить, часто оказывается, что они не могут самостоятельно ответить на вопросы о себе: «Как тебя зовут?», «Сколько тебе лет?», «Где ты живешь?» и т.п. Желательно научить детей

отвечать на эти вопросы, поскольку это будет полезным для ребенка при общении с окружающими. В некоторых случаях понимание смысла ответов оказывается недоступным для ребенка (например, вопрос о возрасте или о том, является он мальчиком или девочкой). И все же, на наш взгляд, если ребенок просто заучит 5—6 таких ответов, это может быть полезным для него — например, при знакомстве с новыми людьми. Иногда механически заученные ответы со временем, по мере накопления новых навыков, начинают обретать для

ребенка смысл. В то же время, следует знать меру и «зубрить» лишь необходимое.

Понимание признаков предметов (цвета, размера и т.п.). Кратко остановимся на обучении детей понимать и называть элементарные признаки предметов. Многие дети с аутизмом склонны с раннего возраста выделять в предметах отдельные признаки, например, цвет и форму. Нам доводилось видеть, как малыши по собственной инициативе, безо всякого обучения раскладывали по цветам кубики, с легкостью заполняли «коробку форм». В то же время, нередко речевой компонент этих навыков страдает. Ребенка не удается научить ассоциировать признак со словом, этот признак является обозначающим. На наш взгляд, такое обучение лучше производить тогда, когда элементарные навыки понимания речи уже сформированы.

Затем формируют навык невербального соотнесения (если его не было) по данному признаку — если это размер, то ребенок должен уметь сличать предметы меньшего и большего размера. Выбирают одно «воплощение» данного признака (например, один определенный цвет — красный). Ребенка обучают выполнять инструкции с предметами, обладающими данным признаком — но в отсутствии других (например, «Рисуй **красным** фломастером», «Дай **красный** кубик»). Слово, обозначающее изучаемый признак, выделяется интонационно. Затем вводят альтернативные предметы — например, вместе с красным кубиком на стол кладут белый. Ребенка просят по инструкции выбрать из двух предметов. Если это оказывается трудным, используют дополнительную подсказку в виде образца: взрослый держит красную машинку в руке и просит ребенка дать из двух машинок на столе красную машинку. Все правильные ответы подкрепляются. К концу этого этапа ребенок учится находить предмет данного признака по инструкции из нескольких других.

Ребенка учат отвечать на вопрос о признаке предмета. Вопрос должен быть простым и коротким, например: «Какого цвета?». Постепенно вопросы усложняются, например: «Какого цвета эта лейка»? Пособия для обучения должны быть разнообразными, изучаемый признак должен быть ярко выражен. Со временем можно использовать и стандартные учебные пособия (игры, книги и т.п.).

Обучение отвечать на вопрос «Где?» начинают на конкретном материале в учебной ситуации. Контекст употребления вопросов сначала ограничивают — например, отрабатывают расположение предметов в комнате. В некоторых случаях идут по пути изучения конструкций с предлогами (*на, в, под, за, между* и т.п.) Начинают обучение с различения разных помещений квартиры: кухни, ванной, гостиной и т.п. Вопрос «Где?» на первых порах будет относиться именно к одному из помещений.

Изучение конструкции с предлогами (например, *ей на*) начинают с подбора разных емкостей, знакомых ребенку, на которые можно что-то положить (например, банка, коробка, сумка, кастрюля, чашка и т.п.). И вначале отрабатывают инструкции с предлогом *в*, например, *Положи в банку*. И учат отвечать на вопрос: «Где ...?» с этими предметами. Затем отрабатывают инструкции с предлогом *на*, например, *Положи на коробку*. Различение инструкций с предлогами *в* и *на* чередуют в случайном порядке.

При ответе на вопрос «Где лежит?», используется конструкция с двумя предлогами.

Можно использовать места расположения других предметов («на столе», «в кармане» и т.п.).

Параллельно учат ребенка отвечать на вопрос «Где?» на другом материале,

используя фотографии событий из его жизни («Где ты гулял?», «Где ты купаешься?» и т.п.). Если эти маленькие диалоги будут повторяться в контексте житейских ситуаций, ребенок научится ассоциировать названия различных мест с самими этими местами.

Работа над увеличением числа спонтанных высказываний. В связи с тем, что эта книга посвящена начальному этапу обучения речевым навыкам, может показаться, что все обучение сводится к выполнению инструкций и ответам на вопросы. Это не так, хотя определенная опасность существует. Чтобы этого не случилось и сформированные на занятиях навыки не оказались для ребенка ненужным балластом, в ходе обучения как можно быстрее следует начать работу над спонтанной речью, развивать активность ребенка в речевом общении. Как это делать? Вначале можно использовать ситуации так называемого «естественного» обучения¹. Когда инициатива в об-

¹ «Естественное» или «случайное» обучение («incidental teaching») используется в тех ситуациях, когда ребенок сам вступает в контакт; взрослый учит использовать речь для выражения того желания, которое ребенок проявил.

щении исходит от самого ребенка, он больше заинтересован в том, чтобы говорить — следовательно, выученные в таких ситуациях высказывания (например, просьбы) чаще используются ребенком, поскольку он видит их действие на окружающих. Подобным же образом можно учить ребенка использовать более распространенные фразы (например, вместо: «Дай сок» — «Пожалуйста, налей мне яблочный сок»), обращаться к другому человеку («Мама, включи телевизор»), использовать выученные на занятиях слова-признаки («Я хочу играть с маленькой машинкой»). Любая инициатива со стороны ребенка в том, чтобы что-либо сказать, должна, с одной стороны, поощряться (и эмоционально, и так, как этого ждет ребенок); с другой стороны, каждое высказывание должно использоваться как момент для обучения. Например, ребенок, заметив отсутствие бабушки в квартире, волнуется и говорит: «Бабушка», мама может подсказать ему вопрос: «Где бабушка?», затем ответить на него («Бабушка пошла в магазин»). Как отмечает логопед Margery Rapoport, родители и специалисты должны вместе продумывать те моменты в течение дня, которые можно использовать для развития речи. Она также делает акцент на том, что директивная манера общения с ребенком (в виде инструкций и простых вопросов) должна постепенно сходить на нет. Инструкции, по мере того как ребенок научается их понимать, все больше приобретает характер просьб. Вопросы становятся более разговорными по манере, в которой задаются, и усложняются по содержанию. В то же время, все, кто общаются с ребенком, должны поддерживать его, не ставить невыполнимых задач. Речь близких не должна быть многословной, ее главная функция по отношению к ребенку с аутизмом — вызвать его на контакт, на собственные высказывания. Специалисты и родители должны тесно сотрудничать в отношении развития речи, поскольку сформировать полноценные речевые навыки только на занятиях невозможно.

Работа по формированию начальных речевых навыков, описанная в этой главе, заинтересует специалистов — педагогов, психологов, логопедов. Многие приемы, которые кажутся простыми и даже иногда примитивными, при продуманном и систематичном использовании (что характерно для поведенческого подхода) доказывают свою эффективность при формировании речевых навыков даже в случаях тяжелых нарушений развития.

6. ОБУЧЕНИЕ НАВЫКАМ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проблема развития самостоятельности аутичных детей является одной из наиболее актуальных и рассматривается в рамках многих коррекционных подходов. Однако возможность формировать навыки самостоятельной деятельности возникает в ходе коррекционных занятий не сразу. Нередко бывает, что аутичный ребенок изначально выглядит очень «самостоятельным», предпочитает быть один, чем-то занят. Если

начинать развивать эту псевдосамостоятельность, то это приведет лишь к большей аутизации ребенка. Как известно, первой и основной задачей коррекционной работы с детьми с аутизмом является преодоление их отгороженности от окружающего мира, развитие способности к общению. Когда эмоциональный контакт между взрослыми и ребенком уже установлен, сформированы навыки учебного поведения, перед специалистами и родителями возникают новые сложные задачи. Обычно на этом этапе коррекционной работы становится возможным обучение различным видам деятельности и развитие самостоятельности.

Следует отметить, что проблемы самостоятельности у аутичных детей очень неоднородны и по своей феноменологии (так как проявляются в разных областях жизни ребенка), и по причине своего возникновения, и, следовательно, по характеру коррекционного воздействия на них.

Кратко поговорим о том, как вообще проявляются трудности самостоятельности у детей с аутизмом, для того, чтобы понять, насколько они многообразны и разнородны. Достаточно привести несколько примеров. Часто ребенка с аутизмом нельзя занять никакими адекватными видами деятельности, которыми может самостоятельно заниматься обычный ребенок. Предоставленные сами себе, дети с аутизмом погружаются в двигательные и оральные стереотипии, манипулируют предметами. Бывает так, что такого ребенка невозможно оставить одного в комнате даже на несколько минут по той причине, что он может быть опасен сам для себя — например, из-за своей расторможенности может опрокинуть на себя тяжелый предмет. Многие дети боятся остаться одни в комнате. У большинства детей с аутизмом возникают трудности в самостоятельном выполнении конкретных видов деятельности (например, в самообслуживании — они не могут сами умыться, одеться, убрать за собой постель; могут быть проблемы с выполнением учебных заданий).

При перечислении хотя бы этих проявлений недостаточного развития самостоятельности детей с аутизмом сразу возникает желание проанализировать или структурировать такие проявления с целью создания максимально эффективных приемов коррекции. Мы сочли целесообразным условно разделить проблемы самостоятельности у детей с аутизмом на три основные группы:

1. Эмоциональная зависимость от другого человека.
2. Трудности планирования, организации и контроля деятельности.
3. Недостаточность мотивации.

Все эти трудности могут встречаться в той или иной степени одновременно у одного ребенка, поэтому важно понять, какая причина является основной.

Необходимо вначале определить, выпадение какого именно фактора приводит к трудностям самостоятельной деятельности и как в зависимости от этого строится коррекционная работа.

Многие дети с аутизмом несамостоятельны из-за эмоциональной зависимости от другого человека. Как правило, это связано с симбиотической привязанностью к родителям, которая нередко имеет место. Подобные проблемы могут возникать как своего рода побочный эффект первичного этапа установления эмоционального контакта с другим человеком. Ребенок начинает воспринимать ситуацию как безопасную и комфортную, только если испытывает поддержку со стороны другого. Если возникает ситуация, когда надо действовать самому, ребенок с аутизмом оказывается несостоятельным из-за тревоги, беспокойства, неуверенности в своих силах. Оговоримся, что подобный этап есть в развитии любого ребенка, и для становления его взаимоотношений со взрослым он также является закономерным. Очень важно не остановиться на этом этапе и расти дальше вместе с ребенком.

В какой форме обычно проявляются *трудности самостоятельности как следствие эмоциональной зависимости*. Как правило, в таких случаях обнаруживается, что при выполнении какого-либо задания ребенку нужна помощь не в содержательном

плане, не по ходу выполнения задания, а важно само присутствие взрослого. Ребенок сразу замечает, если

психолог (педагог) выходит из комнаты. Обычно он реагирует негативно (плачет, усиливаются стереотипии, тянет взрослого за руку и т. п.), прерывает начатое занятие, смотрит на дверь и т.д. Какова должна быть коррекционная стратегия в таких случаях? Прежде всего, ребенок не должен оставаться без эмоциональной поддержки в освоении навыка самостоятельной деятельности. Нельзя резко переходить к самостоятельному выполнению даже простейших заданий. Обычно таким детям не говорят, что они должны делать что-то сами (поскольку это увеличивает их тревожность и сопротивление). Одной из возможных стратегий может быть работа по типу десенсибилизации: выбирается наиболее простое задание; взрослый находится рядом, когда ребенок делает это задание и постепенно раз от раза все дальше удаляется от ребенка; в какой-то момент, когда ребенок уже не так сензитивен к отдалению от другого, можно «подстроить» ситуацию, когда взрослый должен срочно выйти (набрать воды в банку для рисования красками, принести что-то и т.п.).

Этап фиксации момента успеха ребенка в осуществлении самостоятельной деятельности не является обязательным, некоторым детям лучше не знать о том, что они успешны, для того, чтобы не создавать ситуацию эмоциональной напряженности.

Иногда проблема эмоциональной зависимости столь глубока, что требуется детальный анализ конкретного случая и дополнительные приемы работы. Могут быть полезны ролевые игры, различные варианты психодрамы и т.п. Главное, что должно характеризовать такую работу — наличие эмоциональной поддержки, постепенность и преимущественное использование привычных для ребенка спонтанных и игровых ситуаций для преодоления трудностей самостоятельности.

Многие аутичные дети не могут быть самостоятельны по той причине, что у них имеются *трудности планирования, организации и контроля деятельности*. В таких случаях ребенку необходима помощь именно в самой деятельности. Как только он овладевает теми или иными способами организации своей деятельности, эмоциональная поддержка уже не играет такой роли, как в первой группе трудностей. Основные способы преодоления этих проблем связаны с использованием вынесенных вовне средств планирования, организации и контроля. Подобные приемы неоднократно описывались в отечественной психологической литературе (А.Р. Лурия, Н. Гальперин, Л.С. Цветкова и др.). Логика построения такой работы будет следующая:

- выбор деятельности, в которой ребенок успешен и которая ему нравится;
- выбор адекватной и понятной ребенку схемы деятельности, которой он может овладеть для самостоятельного использования;
- организация пространства и материалов для деятельности;
- обучение в данных конкретных условиях;
- постепенный уход взрослого — ребенок сам осуществляет деятельность, пользуясь схемой в данных условиях;
- перенос в новые условия;
- внесение изменений в схему;
- внесение неожиданных изменений в ситуацию;
- отказ от схемы.

Таким образом, обучение осуществляется путем вынесения во вне приемов организации собственной деятельности. Во многих случаях удается в той или иной степени интериоризировать эти приемы так, чтобы дети могли выполнять что-либо без опоры на эти организующие моменты.

На Западе, а в последние годы и в отечественной практике, широко используются схемы в виде так называемых расписаний. Особенно эффективно использование расписаний для детей с аутизмом, у которых есть трудности целенаправленного поведения и интеллектуальные трудности. Приведем краткое описание того, как

осуществляется обучение.

Первый этап — расписание с использованием предметов; сама форма пространственной организации задания подсказывает, что нужно сделать. Ребенок должен усвоить стереотипный алгоритм задания. Важно, чтобы он удерживал программу, концентрировал внимание.

Например, задания располагают на стеллаже по порядку: Сверху вниз, слева направо. Ребенок должен брать задания по порядку и выполнять их.

Второй этап — расписание с использованием символического обозначения тех заданий, которые ребенку нужно выполнить. Обычно используются геометрические фигуры, фотографии, картинки или карточки с надписями. В применении расписания моделируются все основные этапы деятельности (кроме мотивации и эмоциональной оценки):

- планирование — либо в виде фотографии (предмета, надписи) уже задано, что делать, либо ребенок выбирает из нескольких альтернатив;
- организация — в пространственном расположении заданий, в форме организации каждого задания;
- контроль — в виде логической законченности каждого задания, в виде внешнего поощрения, в виде самостоятельного поощрения ребенка.
- Для организации самостоятельного расписания удобно использовать тетрадь с железными кольцами, в которую вместо бумажных страниц вставляют пластиковые файлы формата А5 (рис. 2). В каждый файл вставляют картон для того, чтобы страницы было легко переворачивать. На каждой странице находится изображение задания или какой-либо операции.



Рис. 2. Выполнение задания по расписанию

Если Вы учите ребенка накрывать на стол, на первой странице расписания может находиться изображение тарелки, на второй — фотография ложки и т.д. Это будет означать, что он должен сначала поставить на стол тарелку, затем ложку и т.д.

На стеллаже или полке располагают задания в удобных корзинах, коробках или папках. Ребенка физически направляют открыть расписание, показать указательным пальцем на изображение задания, подойти к стеллажу, взять соответствующее задание, принести его на рабочее место, выполнить, затем отнести обратно, вернуться к расписанию, перевернуть страницу, показать на изображение следующего задания и т.д. Предлагается избегать словесных инструкций, используя для обучения только физическую помощь. Это связано с тем, что наша цель — самостоятельное использование

ребенком расписания. Мы хотим, чтобы запускающим стимулом для его поведения были не наши инструкции, а схема, представленная в виде расписания.

На психологе (педагоге) лежит ответственность за подбор интересных ребенку, адекватных его уровню развития заданий, за то, чтобы ребенок был мотивирован делать расписание самостоятельно. Следует отметить, что при стереотипности детей с аутизмом часто возникает зависимость от расписаний и других схем. Это бывает неизбежно, если своевременно не отходить от них, если не обучать ребенка выбору. Порой важно внести изменения в схему, научить ребенка обходиться без нее. Это нужно делать осторожно и постепенно, чтобы не создавать ситуаций эмоционального дискомфорта. Авторы, придерживающиеся поведенческого подхода, полагают, что нельзя лишать детей и подростков с аутизмом расписаний, что эта опора должна быть всегда доступна им.

Самостоятельная деятельность у аутичного ребенка бывает затруднена из-за *недостаточной целенаправленности и мотивации*. В таких случаях помогает поиск деятельности, смысл и результат которой ребенок понимает и стремится к доведению этой работы до конца. Можно учить ребенка делать любимый бутерброд, который он потом съест за завтраком, собирать картинку, которая ему понравится. Поначалу важно использовать короткие, четкие задания, которые ребенок может делать полностью самостоятельно.

Таким образом, работа по развитию самостоятельности должна строиться индивидуально в зависимости от характера причин возникающих трудностей и интересов ребенка.

7. ОБУЧЕНИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫМ ПРЕДПОСЫЛКАМ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Неравномерность развития различных психических функций при аутизме признается ведущими исследователями во всем мире. Теоретическое представление об аутизме как об искаженном развитии подтверждается экспериментальными данными (Лебединский, 1985, 2003; Лебединская, Никольская, 1991; Ковалев, 1985; Kanner, 1955). Специалисты, занимающиеся практической работой с аутичными детьми, хорошо знают, насколько необходима для построения коррекционной программы подробная психолого-педагогическая диагностика. Как правило, результаты диагностического обследования детей с аутизмом — в том числе и с его осложненными формами — полны неожиданностей. Один и тот же ребенок может демонстрировать сообразительность и высокий уровень концентрации внимания в спонтанном поведении, но в ситуациях, когда от него требуется выполнить простое учебное задание, делает множество ошибок. Объяснить этот феномен можно прежде всего спецификой мотивационно-потребностной сферы детей с аутизмом, следствием чего является несформированность произвольных форм поведения. Открытыми остаются вопросы: Каков уровень интеллектуального развития ребенка? Каковы особенности когнитивной сферы? Одним из способов ответить на эти вопросы является обучение произвольным навыкам, которые могут послужить предпосылками развития интеллектуальной Деятельности. .

В каждом навыке можно выделить содержательную и формальную составляющую. Предполагается, что ребенок может потенциально владеть содержательной стороной какого-либо навыка, при этом не проявляя формальных умений, позволяющих убедиться в том, что он обладает данным навыком. С другой стороны, возможна и ситуация, когда ребенок, вначале научаясь навыку формально, в дальнейшем постепенно овладевает его содержательной стороной. В обоих случаях обучение поможет выявить «скрытые ресурсы», если они есть, и создать базу для развития новых полезных навыков.

Обучение навыкам соотнесения и различения

Навыки соотнесения и различения стимулов с формальной стороны являются необходимой предпосылкой для традиционного, принятого в нашей культуре обучения. В процессе развития ребёнка эти навыки формируются и проявляются естественным образом. До того, как ребенок начинает употреблять в своей речи названия признаков

предметов, убедиться в сформированности навыков соотнесения и различения можно путем наблюдения за предметными и игровыми действиями, а также путем экспериментального обследования. Учитывая тот факт, что у большинства детей с аутизмом отмечаются выраженные речевые нарушения, мы подробно рассмотрим обучение невербальным навыкам соотнесения и различения. Для обследования и обучения используется два основных вида заданий:

- сортировка — предметы или картинки ребенок должен расположить рядом с соответствующими образцами;
- выполнение инструкции «Найди (подбери, дай, возьми) такой же».

Обучение описываемым навыкам может быть начато одновременно с отработкой навыков учебного поведения (см. с. 80). Умение заниматься за столом на этом этапе не является обязательным: задания можно предъявлять и на ковре, и на подоконнике — в любом удобном для ребенка и взрослого месте. В то же время, если ставится задача формирования, стереотипа учебной деятельности, то навыки соотнесения хорошо подходят для того, чтобы ребенок постепенно привыкал к занятиям за столом.

Наиболее элементарным навыком соотнесения является *соотнесение одинаковых предметов*. В норме этим навыком дети владеют в возрасте до двух лет (Питерси и др., 2001). Предпочтительнее на начальном этапе обучения — если оно необходимо — использовать задание в виде *сортировки*. Это связано с тем, что аутичным детям легче выполнять задания, не связанные с взаимодействием с другим человеком. Кроме того, пространственная организация задания помогает ребенку понять, что от него требуется. Наиболее простая форма сортировки: две большие корзины или коробки, в каждой из которых находится предмет-образец. Предметы не должны быть слишком мелкими или крупными, важно чтобы они визуальным образом выделялись на фоне используемых емкостей. Подчеркнем, что предметы-образцы должны быть максимально идентичны предлагаемым для сортировки предметам. Это особенно важно на начальном этапе обучения. Незначительное различие по цвету или текстуре материала может оказаться фактором, затрудняющим обучение.

На практике обучение сортировке выглядит примерно так. Корзины (коробки) стоят в отдалении (примерно на расстоянии вытянутой руки); перед ними лежат два соответствующих предмета. Ребенку дают инструкцию: «Разложи». Если он видимым образом не реагирует на эту просьбу, рукой ребенка берут один из предметов и кладут к соответствующему образцу, затем направляют руку ребенка ко второму предмету, стимулируя выполнение аналогичного действия. Затем предметы кладутся на прежнее место, и инструкция повторяется. Предметы, предлагаемые для сортировки, необходимо менять местами для того, чтобы ребенок ориентировался не на их расположение, а на образцы, с которыми производится соотнесение. Правильное выполнение задания на начальных этапах желательно поощрять для того, чтобы ребенку было очевидно, какое именно его действие является правильным.

Следует отметить, что использование инструкций в заданиях на соотнесение не противоречит тому, что было сказано выше о невербальном характере описываемых навыков. Инструкция служит запускающим стимулом (см. с. 12), но ее содержание в данном случае не имеет значения для ребенка, поскольку он ориентируется на организацию задания, подсказывающую ему, что надо делать.

Когда ребенок научается раскладывать к образцам два предмета, надо проверить, переносит ли он данный навык на другие объекты — число пар постепенно увеличивают до 4—5. Затем обучают ребенка сортировать три и больше предметов, при этом их размер может постепенно уменьшаться. Вместо корзин можно использовать листы картона, на которых для наглядности располагают образец.

При обучении навыкам соотнесения, так же как и во всех других случаях, необходим индивидуальный подход. В ходе обучения у детей могут возникать проблемы, связанные с трудностями концентрации внимания, с нарушениями моторики. Следует

искать индивидуальные пути разрешения возникающих трудностей. Если у ребенка страдает переключаемость моторных актов, то он обычно стремится положить все предметы в одну корзину (коробку). В таких случаях обучение

может стать более длительным, потребуются специальные упражнения на переключаемость: например, в две корзины ребенку предлагают разложить по три и более предметов, а не по одному. Таким образом, задача усложняется, а возможность «случайного попадания» уменьшается.

Подбирать одинаковый предмет по инструкции можно, учить следующим образом. На рабочем месте перед ребенком кладут предмет. В левую руку ребенка (если он правша) вкладывают парный предмет и говорят: «Найди такой же», затем помогают ребенку правой рукой взять предмет с рабочей поверхности и поднести к образцу. Можно организовать обучение иначе: взрослый держит в руке образец и просит ребенка: «Дай такой же». В этом случае требуется большая степень концентрации внимания и произвольности. Когда ребенок выполняет задание с одним предметом, вводят выбор из двух предметов. Два объекта (например, стакан и кубик) располагаются перед ребенком. В качестве образца предлагается один из предметов, ребенка просят подобрать такой же. Для обучения применяют дозированную физическую помощь (см. с. 15) и подкрепление правильного выполнения задания. По мере продвижения в освоении навыка число предметов, из которых ребенок должен выбирать, увеличивается (до 5—6). Как правило, большинство детей овладевают таким навыком в течение нескольких занятий.

Подобным образом обучают ребенка соотносить *одинаковые картинки*. Для сортировок удобно использовать картонные коробки с внутренними перегородками, которые закрепляются при помощи степлера или скотча. В образовавшиеся ячейки помещают картинки, которые служат образцами для сортировки. Поскольку у большинства детей с аутизмом есть определенные моторные трудности, желательно картинки, предлагаемые для сортировки, наклеить на картон. Усложнение задания может достигаться путем использования одноцветных картинок, уменьшения размера предъявляемых изображений. Задания на сортировку картинок часто оказываются первыми учебными заданиями, которые доступны для самостоятельного выполнения. Они могут быть полезны для развития элементарных навыков концентрации внимания.

Важным навыком — особенно для неговорящих детей — является ***навык соотнесения предметов и их изображений*** (картинок, фотографий). В норме этот навык должен быть сформирован не позднее, чем к трем годам; фактически же он

имеется у детей до года — они опознают картинки в книге. Овладеть формальной стороной этого навыка полезно, поскольку соотнесение предметов с фотографиями используется при обучении следовать расписаниям. Для сортировки понадобятся четкие фотографии предметов (размером не меньше, чем 10 на 15) и сами предметы. Сначала ребенка учат накладывать предметы на фотографии. Затем можно изменить задание на обратное: сортировать фотографии, ориентируясь на образцы в виде предметов. Обучение выполнять инструкцию: «Подбери» (или «Найди такой же») с фотографиями и предметами производится так же, как и обучение соотносить предметы. При этом можно обучать ребенка использовать указательный жест при ориентации на образец-фотографию (рис. 3).



Рис. 3. Сортировка фотографий

Навыки соотнесения и различения предметов по признакам цвета, формы, размера постоянно используются в обучении. У многих детей с аутизмом задания на эти навыки входят в число любимых, поскольку иногда соответствуют их собственным стереотипным занятиям. В то же время, при выраженных интеллектуальных нарушениях эти навыки могут страдать и требовать специального обучения.

В нашей практике был случай, когда навык соотнесения предметов по цветам был сформирован у девочки с аутизмом эндогенного генеза к одиннадцати годам. При этом она могла соотносить по цветам только однородные предметы (плоские лучше, чем объемные).

Ход обучения чаще всего подобен описанному выше обучению навыкам соотнесения одинаковых предметов или предметов и их изображений. Остановимся лишь на некоторых деталях! Всегда важно использовать большое количество пособий и стимульного материала. Это поможет предотвратить механическое заучивание порядка выполнения задания, обеспечит перенос навыка.

При обучении соотносить цвета желательно, чтобы оттенки соотносимых предметов на начальном этапе были максимально близкими. Разнообразие оттенков одного цвета можно постепенно увеличивать. Желательно заранее продумать, как навык цветоразличения будет применяться в дальнейшем обучении. Если ребенка обучают рисовать и раскрашивать, можно учить его ориентироваться на образец и подбирать соответствующие карандаши. Можно учить ребенка мастерить из конструктора по образцу или схеме, собирать пазлы и головоломки — навык соотнесения цветов здесь будет необходим.

При обучении соотнесению по форме удобно использовать деревянные пазлы-вкладыши, коробки форм. Многие дети, несмотря на затруднения в соотнесении, стремятся поместить фигурку в подходящую ячейку, что служит дополнительной мотивацией к концентрации внимания, к контролю ребенку собственных действий. Параллельно можно учить сортировать фигуры, вырезанные из картона, накладывая их на образцы. Усложнение задания достигается не только увеличением числа фигур, но и видоизменением задания: например, ребенку предлагают сортировать карточки с нарисованными фигурами, что требует большей концентрации внимания.

Когда ребенок владеет навыком соотнесения по размеру предметов, контрастирующих друг с другом по величине, переходят к обучению различать стимулы, более близкие по размеру. Специального обучения требует навык *ранжирования (сериации) по размеру* каких-либо объектов. Наиболее распространенное задание, использующее этот навык — собрать пирамидку по порядку: от самого большого колечка к самому меньшему. Если ребенок не владеет речью, то предварительно сформированный

навык соотнесения по размеру помогает ему различать величину колец и нанизывать их по порядку.

Навык *соотнесения количества* служит предпосылкой для обучения некоторым бытовым навыкам и навыкам самостоятельной деятельности. Обычно обучение сортировке и соотнесению по инструкции производится параллельно. В качестве материала для сортировки могут использоваться карточки одинакового размера с изображением различного количества предметов. Первый шаг в сортировке по количеству — это различение множеств «один» и «много» (имеется в виду количество, не меньшее 6—7). Затем ребенка учат различать множества «один», «два», «три» и «четыре».

Другая форма сортировки по количеству: подобрать из множества предметов такое же количество предметов, как в образце. Для этого можно взять две коробочки — или одну коробку, разделенную перегородкой на две части, в одной из которых лежат, например, три пуговицы. Ребенок должен из нескольких пуговиц, лежащих на столе, положить во вторую ячейку три пуговицы — т.е. количество, соответствующее образцу. Таким же образом учат выполнять инструкцию: «Дай столько же». В руке взрослого может находиться несколько мелких предметов, на количество которых ребенок должен ориентироваться. В другую руку взрослого ребенок должен положить соответствующее число предметов.

Спорным является вопрос, какое количество может быть идентифицировано "на глаз", на невербальном уровне, без пересчета. Обычно без специальных приемов ребенок научается соотносить количество до 4—5 включительно. Этот навык поможет ребенку в будущем научиться накрывать на стол, строить из конструктора, выкладывать картинки из мозаики и т.д.

Навыки следования элементарной программе деятельности

Нарушения понимания речи, несформированность основ целенаправленного поведения, характерные при осложненных формах аутизма, затрудняют освоение любых навыков. Одной из первых задач, решаемых в ходе коррекционной работы, является обучение выполнению каких-либо действий

по определенной программе, заданной невербальным способом. Следование расписанию является одним из примеров программирования последовательности действий (см. раздел 6). Начинать обучение можно с самых элементарных заданий, наглядное построение которых помогает выполнить их даже ребенку с выраженными нарушениями концентрации внимания. Они могут показаться достаточно «механическими», лишены смысла, но следует помнить, что они являются лишь упражнениями для развития предпосылок произвольности, в норме формирующихся естественным образом. Приведем несколько примеров подобных заданий.

Нанизывание одинаковых по размеру колец на стержень — простое задание для большинства детей. Стержень с надетым на него одним из колец помещают перед ребенком; лежащие рядом оставшиеся кольца «провоцируют» его их нанизывать. В начале обучения может потребоваться физическая помощь (руку ребенка направляют к выполнению задания).

Можно предложить ребенку сложить мелкие предметы в контейнер с маленьким горлышком (например, в пластиковую бутылку, которую для устойчивости можно закрепить на какой-либо поверхности). В некоторых случаях детям трудно выполнить это задание из-за нарушений зрительно-моторной координации.

Любые доступные ребенку сортировки на соотнесение подойдут в качестве заданий на простое программирование.

Нанизывание крупных бус на шнурок — одно из первых заданий, которое большинство детей научаются выполнять самостоятельно. Трудности могут возникать из-за недостаточной координации движений правой и левой рук.

Можно предложить ребенку выполнить другие задания: выложить одноцветный ряд из мозаики (если ребенок не может самостоятельно втыкать детали рядом, на

начальном этапе можно закрыть остальные ряды при помощи скотча и картона); построить башню из конструктора лего с крупными деталями и т.п.

Задания, описанные выше, являются наиболее простыми в том смысле, что они «однозначны» — порядок их выполнения очевиден, что фактически исключает вероятность ошибки. Мы не имеем в виду случаи, когда есть нарушения моторики или выраженный негативизм к выполнению заданий. Усложнение невербальных заданий достигается путем введения программы, следование которой предполагает при выполнении операций осуществление ребенком выбора на основе наглядных признаков. Приведем несколько примеров. Задание на продолжение ряда из мозаики становится сложнее, если предложить ребенку чередовать детали двух цветов (например, синий—желтый). Если использовать асимметричную последовательность (две желтых детали — одна синяя — две желтых — одна синяя и т.д.), то выполнить задание становится еще труднее.

Детям, которые соотносят предметы и их изображения, мы предлагаем задания по расписанию в виде пошаговых схем действий. Например, ребенок может собирать Конструкцию из лего, или картинку из мозаики, опираясь на фотографии, на которых отражена последовательность использования деталей различного цвета и размера. Ребенок должен, ориентируясь на схему, находить соответствующие детали и располагать их, соотнося с фотографией. Еще раз отметим, что такие задания направлены на формирование элементарной произвольности.

Большинство описанных видов активности могут использоваться в первых расписаниях для самостоятельного выполнения (см. раздел 6). Когда ребенок сможет концентрировать внимание на этих заданиях, это создаст предпосылки для обучения другим навыкам, необходимым для социальной адаптации.

8. ПРОБЛЕМЫ ПОВЕДЕНИЯ

Нарушения социально адекватного поведения являются одним из основных признаков аутизма. Особую группу нарушений составляют так называемые проблемы поведения. Термин «проблемы поведения», бесспорно, не является удачным, поскольку за словом «проблемы» могут стоять совершенно разные факты поведения. Как в отечественной, так и в западной литературе встречаются аналогичные термины: «деструктивное поведение», «девиантное поведение», «disruptive behaviors », « problem behaviors », « behavior problems ».

В западной литературе можно встретить различные мнения о том, какие проблемы поведения характерны при аутизме. L. Wing (1989) называет проблемами поведения аффективные вспышки («temper tantrums»), крик, расторможенность, деструктивность, бесцельное наведение беспорядка, причинение себе вреда, неприятные привычки.

S. Harris (1988) относит к проблемам поведения при аутизме:

- нарушения пищевого поведения;
- нарушения сна;
- проблемы с туалетом;
- аутостимуляции;
- сопротивление изменениям;
- причинение себе вреда;
- аффективные вспышки;
- игнорирование других людей;
- агрессию;
- эхололию;
- неправильное употребление личных местоимений;
- неологизмы..

M. Van Bourgondien (1993) в качестве особых проблем поведения, которые отмечаются у детей с аутизмом дошкольного возраста, приводит агрессию,

недостаточную дисциплинированность, нарушения пищевого поведения, недостаточность навыков игры, безынициативность, нарушения сна, аффективные вспышки и проблемы с туалетом.

Как мы видим, авторы достаточно произвольно относят к проблемным те или иные виды поведения. Трудности, связанные с недостаточной сформированностью навыков самообслуживания, с нарушениями речевого развития, с несформированностью коммуникативных и игровых навыков, с отсутствием навыков целенаправленного поведения в данной работе не будут рассматриваться как проблемы поведения.

Учитывая, что спектр нарушений поведения при аутизме широк, и степень их выраженности может быть различной, мы будем использовать словосочетания «проблемы поведения» (или «проблемное поведение») для обозначения выраженных нарушений социально адекватного поведения, таких как:

- агрессия, аутоагрессия;
- неадекватные крик, плач, смех;
- негативизм;
- аффективные вспышки;
- стереотипии.

В связи с тем, что такие проблемы поведения очень часто встречаются у детей с осложненными и тяжелыми формами аутизма, мы остановимся на их коррекции подробно. Стереотипии как особый вид проблем поведения будут рассматриваться отдельно.

Феноменология проблем поведения

Агрессия проявляется в том, что ребенок бьет других людей (руками, ногами, головой и т.п.); кусает других людей или предметы; бросает предметы в других; щипается; вцепляется в волосы, одежду, руки; царапает; плюется; ругается (вербальная агрессия). Возможны и другие проявления агрессии.

Аутоагрессия выражается в том, что ребенок бьет себя (чаще всего по голове или по подбородку), ударяет себя другими предметами; бьется о предметы (стены, поверхность стола и т.п.) или о других людей (о плечи, руки, голову); щипает, царапает, кусает себя и т.д.

Агрессия и аутоагрессия отмечаются у многих детей с аутизмом любого возраста. Чаще всего отрицательными последствиями такого поведения для самого ребенка являются его вторичная изоляция от общения с людьми, закрепление агрессивного поведения в качестве реакции на различные воздействия извне или на собственное внутреннее состояние. Эти виды поведения, как правило, производят наиболее негативное воздействие на окружающих ребенка людей, поскольку связаны с причинением ребенком вреда (физического или морального) себе и другим. В некоторых случаях подобные проблемы поведения могут представлять реальную опасность для жизни и здоровья.

К проблемам поведения относят *неадекватные крик, плач и смех*. Следует отметить, что критерий неадекватности порой является достаточно спорным, и для того, чтобы применить эпитет «неадекватный», нужно удостовериться в том, что данные виды поведения не имеют очевидной связи с ситуацией.

Например, в ситуации, когда ребенок получает удовольствие от игры, смех не может считаться неадекватным. В отношении понятия «неадекватности» имеется достаточно спорный момент. В рамках поведенческой терапии этот термин («inappropriate» — дословно, «неподходящий», «неуместный») используется для поведения, которые:

- 1) не соответствуют социальной ситуации;
- 2) не соответствуют возрасту и социальному положению субъекта.

В то же время, на наш взгляд, следует учитывать и другие факторы, в частности, уровень развития коммуникативных навыков ребенка. Поясним, что имеется в виду. Крик для новорожденного

младенца является адекватным поведением, так как для него это один из способов сигнализировать о своем состоянии. Но для пятилетнего неговорящего ребенка с аутизмом крик может являться единственным способом выразить желания и потребности. Следовательно, с этой позиции в некоторых случаях крик может рассматриваться как адекватное поведение аутичного ребенка.

В то же время, социальная неадекватность поведения может быть значимым фактором для семьи ребенка. Если он часто кричит, плачет или громко смеется, в том числе, и в общественных местах, это трудно выносить и родителям, и другим людям. Подобное поведение вызывает эмоциональный отклик в каждом человеке, причем у некоторых родителей возникают раздражение, тревога, страх осуждения со стороны окружающих.

Негативизм и аффективные вспышки могут рассматриваться как сочетания различных видов поведения, возникающие в определенных ситуациях. Негативизм в широком смысле — это отказ от участия в какой-либо деятельности. Он может возникать в ответ на требование или просьбу со стороны взрослого, проявляться в форме отказа от выполнения задания или от участия в игре и т.п. Виды поведения, сопровождающие негативизм, могут быть различными: агрессия, крик, физическое сопротивление и т.д.

Под аффективными вспышками понимаются ярко выраженные короткие эпизоды крика, плача, иногда — агрессии и аутоагрессии. Иногда ребенок падает на пол или на землю с криком и плачем. В опыте нашей работы аффективные вспышки встречались достаточно редко. Однако в связи с тем, что о них часто пишут в литературе, упомянуть их необходимо.

Рассмотрим, как проводится коррекция проблем поведения в рамках поведенческой терапии и ТЕАССН-подхода.

Определение проблемного поведения

Первым шагом к коррекции проблемы поведения будет его *определение в терминах поведения* (т. е. внешне наблюдаемых реакций). При этом следует избегать «оценочных» формулировок. Что имеется в виду? Иногда приходится слышать от родителей и специалистов: «плохо ведет себя», «дерется», «назло мне кусает свою руку». Если мы *так* воспринимаем это поведение, то мы не сможем изменить его, поскольку считаем, что его причина — внутренне свойственные ребенку особенности или даже его «злонамеренность», т.е. «он такой», и мы не можем никак повлиять на это «присущее ему» качество. Понятно, что когда произносятся подобные слова, они должны восприниматься как признак усталости, иногда — почти отчаяния. Следует понимать и помнить, что «оценочная» позиция опасна, поскольку со временем усугубляется равнодушие, а иногда даже негативное отношение к ребенку.

Определяя поведение, нельзя довольствоваться общим термином («у ребенка часто бывает агрессия», «у нее отмечаются двигательные стереотипии»). Следует четко описать, что имеется в виду («ребенок кусает себе запястье руки», «девочка перебирает в воздухе пальцами, трясет кистями рук»). Почему определение поведения должно быть столь конкретным? В будущем мы будем фиксировать появление данного поведения в различных ситуациях, поэтому нам важно понять, что именно мы будем наблюдать. Например, агрессия и аутоагрессия могут проявляться различным образом, и для того, чтобы их корректировать, надо четко представлять себе, как выглядит то поведение, которое мы хотели бы изменить. Приведем несколько примеров описания агрессивного и аутоагрессивного поведения.

Эпизод агрессии со стороны Кирилла имеет место, когда он руками вцепляется в волосы, кожу или одежду другого человека, а также щипает и кусает его.

Настя проявляет аутоагрессию, когда она кусает свою руку, бьет себя по подбородку или по голове.

Даша проявляет агрессию, когда ногой ударяет по ноге другого человека, бьет рукой по лицу, рукам и другим частям тела.

Важно описать те ситуации, в которых рассматриваемое поведение не является неадекватным, проблемным. Особенно это относится к таким видам поведения, как крик, плач и смех.

Крик — это громкие вокализации, как речевого («Уйди!», «Дура!» и т.п.), так и неречевого характера. В ситуациях, когда Настя испытывает дискомфорт, связанный с физической болью (ушиб, болезнь) данное поведение не фиксируется.

Неадекватным считается смех, который появляется в ситуациях, не связанных с внешне наблюдаемыми приятными

для Никиты занятиями. Поведение не фиксируется, если эти ситуации (подвижные игры, щекотание, пускание пузырей и т.п.) имеют место.

Следует напомнить, что такие определения должны быть строго индивидуальными и содержать описание поведения конкретного ребенка, с которым планируется проводить коррекционную работу. В некоторых случаях проблемное поведение связано с определенными ситуациями, и если уверенность в этом есть еще до фиксации поведения," это должно быть отражено. Например, негативизм чаще всего начинает проявляться в учебной ситуации.

Поведение Бори расценивается как негативизм, если: 1) появляется после предъявления просьбы, инструкции или учебного задания; 2) выражается в виде физического сопротивления (мальчик пытается покинуть рабочее место, отталкивает руки взрослого при оказании физической помощи) и вокализаций (пищит). Негативизмом у данного мальчика не считается отсутствие реакции на предъявляемые просьбы, инструкции и задания.

Специалисты, планирующие коррекционную работу, должны решить (при участии родителей), что в данном поведении они хотят изменить. В зависимости от этого будет строиться определение поведения. В предыдущем примере из определения негативизма исключались случаи невыполнения инструкции. Для другого ребенка, возможно, подобное поведение можно было бы рассматривать как негативизм.

Таким образом, определение проблемного поведения должно:

- содержать точное описание поведения в терминах внешне наблюдаемых реакций;
- быть индивидуальным;
- включать в себя описание ситуаций, в которых данное поведение не рассматривается как подлежащее коррекции (если таковые есть);
- соотноситься с будущей коррекционной работой.

Фиксация проблемного поведения

Следующим этапом подготовки к коррекции поведения является **фиксация проблемного поведения**. Для того, чтобы изменить поведение, мы должны попытаться понять, что вызывает поведенческую реакцию, что может являться ее запускающим стимулом. Часто бывает так, что мы заранее уверены, что знаем причины поведения ребенка. Однако на наше мнение влияет множество факторов: опыт сравнения с другими детьми, эмоциональное состояние, прочитанная литература. Например, в русле эмоционального подхода проблемы поведения рассматриваются, в основном, как следствие повышенной чувствительности ребенка по отношению к внешним факторам, как реакция на страхи. Если некто придерживается позиции, что ребенок кусает окружающих, потому что испытывает некий внутренний страх или дискомфорт, то наблюдение и анализ поведения ребенка могут показаться излишними, поскольку причина поведения уже известна. В то же время, как мы увидим дальше, не всегда проблемы поведения связаны со страхами или сензитивностью ребенка, если только понятие «сензитивность» не трактуется в широком смысле.

Наблюдение с фиксацией эпизодов проблемного поведения представляется необходимым, поскольку от того, насколько верно мы увидим и проследим связь поведения с внешними факторами (или констатируем возможное отсутствие этой связи), зависит эффективность коррекции проблем поведения. В первую очередь, мы должны

более подробно изучить, как часто и в каких ситуациях проявляется это поведение. Самый надежный способ узнать о поведении больше — наблюдать за поведением ребенка и записывать информацию, относящуюся к проблемам поведения. Что имеется в виду? На этом этапе мы уже должны решить для себя, какие виды поведения мы будем отслеживать. Если у ребенка много проблем поведения, то нельзя браться за все сразу. Для того, чтобы коррекция была эффективной, для начала следует выбрать наименее тяжелые проявления проблемного поведения (Гоxx, 2001).

Во время наблюдения фиксируют следующие моменты:

- Что предшествовало появлению проблемного поведения?
- Эпизод проблемного поведения.
- Что последовало за проблемным поведением? Желательно, чтобы специалист

наблюдал за поведением со стороны в течение нескольких дней. Однако вне стен коррекционного учреждения это фактически невозможно, в основном, в связи с трудностями организации процесса наблюдения. Как правило, наблюдение за поведением проводят в течение того времени, когда ребенок находится на занятиях. Если мы хотим получить более полное представление о данной проблеме поведения, то наблюдение следует проводить в различных ситуациях в течение дня (на прогулке, во время еды, в то время, когда ребенок предоставлен сам себе и др.). Важно наблюдать поведение ребенка с разными людьми, с которыми он обычно бывает (с домашними, с педагогами и т.п.). Для того, чтобы начать наблюдение, необходимо:

1. Выбрать и описать то проблемное поведение, которое планируется корректировать.

2. Подобрать материалы, которые могут понадобиться для наблюдения. Очень полезным может быть использование видеокamеры, так как при работе с видеозаписью есть возможность привлечь дополнительных экспертов-наблюдателей. Кроме того, неоднократный просмотр эпизода проблемного поведения может дать больше информации о ситуации, поскольку в реальности иногда можно не заметить и упустить важные моменты, относящиеся к наблюдаемому поведению. Если нет возможности видеосъемки, используют протоколы наблюдения, которые ведут на бумаге, или диктофонные записи. Помимо этого, необходимо иметь часы и, в некоторых случаях, таймер.

Приведем несколько примеров того, как может выглядеть информация о наблюдаемом поведении. В первом примере это аутоагрессия, выраженная в том, что ребенок кусает себе руку, и плач.

- Что предшествовало проблемному поведению?

Гена тянет за руку папу, ведет его к полке. Папа спрашивает: «Что тебе дать?», предлагает разные предметы (книгу, машинку, мозаику), которые ребенок отталкивает.

- Проявление поведения. *Гена плачет, кусает себе руку.*
- Что следует за поведением?

Папа берет ребенка на руки, объясняет, что не надо расстраиваться. Через 3—4 минуты Гена успокаивается и уходит в другую комнату. Приведем еще один пример.

- *Саша сидит на полу, перебирает конструктор. Мама подходит к нему и говорит: «Пойдем одеваться». Мальчик продолжает свое занятие. Через 5—7 секунд мама берет его за руку и пытается посадить на стул.*

- *Ребенок плачет, кричит, несколько раз повторяя: «Не хочешь», с силой вырывает свою руку из руки мамы и падает на ковер.*

- *Мама отпускает ребенка, Саша возвращается на ковер, мама садится на диван.*

Таким образом, в протоколе будет содержаться некая «сырая» информация о ситуациях, в которых возникают проблемы поведения. Гоxx (2001) отмечает, что поведенческий терапевт при работе с проблемным поведением, должен вести себя, как детектив или журналисту отвечая на вопросы: «Кто?», «Что?», «Где?», «Когда?» и, наконец

— «Почему?». Автор имеет в виду, что информация должна быть максимально полной, охватывать все аспекты ситуаций, в которых возникает проблемное поведение. Только в это» случае возможно, обобщив данные протоколов, выдвинуть гипотезы о предполагаемых причинах проблемного поведения.

Следующим шагом будет обобщение этой информации выявление **функции данного поведения**: необходимо выяснить, что проблемное поведение дает ребенку, для чего он служит, как оно меняет ситуацию.

Основными функциями проблемного поведения являются:

1. Избегание неприятного.
2. Получение желаемого.

Рассмотрим подробно, в каких случаях проблемное поведение аутичных детей может быть направлено на реализации этих функций.

1. Избегание неприятного. Проблемы поведения у аутичных детей наиболее часто служат для достижения именно этой цели. Мы видим, что такие виды поведения, как крик, аутоагрессия возникают в ответ на неприятные ребенку ситуации. Чаще всего встречаются следующие ситуации:

- нарушение привычного стереотипа;
- непонимание происходящего;
- общение в форме, некомфортной для ребенка;
- непривлекательные для него занятия;
- сверхсильные сенсорные стимулы;
- внутренний дискомфорт.

Приведем несколько примеров, иллюстрирующих типичные ситуации, в которых проблемное поведение позволяет , ребенку избежать дискомфорта.

Каждый раз, когда бабушка Дениса пыталась изменить маршрут прогулки (например, чтобы зайти в магазин), он начинал громко плакать и кричать, иногда падал на землю. Бабушка, не в силах вынести его поведение, вела его обычной дорогой. В этой ситуации имело место нарушение стереотипа.

Мама пытается читать Вите книгу. Некоторое время он сидит рядом с ней, но через несколько минут начинает раскачиваться, бить себя рукой по подбородку, вскрикивает.

Возможно, Витя не понимает, о чем идет речь в книге; кроме того, это занятие (слушать чтение), вероятно, ему неинтересно.

Даша, услышав жужжание миксера, который включила мама, 'затыкает уши и начинает громко плакать и кричать.

Появление сверхсильного звукового стимула привело к появлению проблемного поведения.

В течение дня Володя много кричал, царапал маму и педагогов. К вечеру оказалось, что у него повышенная температура; начался кашель.

Проблемное поведение, скорее всего, явилось следствием внутреннего дискомфорта.

Проблемы поведения часто возникают при попытке целенаправленного обучения ребенка с аутизмом: он стремится уйти от травмирующей, ограничивающей его свободу ситуации.

2. Получение желаемого. Аутичные дети достаточно часто при помощи проблемного поведения стремятся получить что-либо им необходимое. Примеры таких ситуаций:

- ребенок требует какой-либо конкретный, привлекательный для него предмет;
- ребенок стремится к выполнению какого-то действия;
- ребенок ищет внимания со стороны другого человека.

Лена, проходя мимо продуктового магазина, кричит и кусает себя до тех пор, пока ей не купят ее любимые сладости.

Максим очень любит ездить на метро. Когда мама с Максимом вышли из зоопарка, мама решила подвезти на троллейбусе до станции, от которой удобнее добираться домой. Максим тянет маму к входу в метро, кричит, бьет себя по голове. Мама пытается объяснить что скоро они поедут на метро, надо только немного подождать.

Петя начинает щипать свою сестру, когда она занята игрой или чтением.

Следует отметить, что избегание неприятного и получение желаемого в некотором смысле являются двумя сторонами одной и той же модели. Например, нежелание заниматься неинтересным делом можно рассматривать как желание заняться чем-то привлекательным. Разделение двух функций является достаточно условным, но оно важно для того, чтобы принять решение о коррекции поведения. Основной критерий разделения — на что явно и в большей степени направлено поведение: на избегание или на получение чего-либо?

Возможны случаи, когда проблемное поведение выполняет различные функции и встречается в разных ситуациях. Тогда следует проанализировать наиболее типичные моменты проявления проблемы поведения и при построении коррекционного подхода учитывать часто повторяющийся тип ситуаций.

Следует признать тот факт, что при некоторых отклонениях психического развития — например, при аутизме эндогенного генеза — проблемное поведение может быть обусловлено, прежде всего, внутренними факторами. Подтверждением этого может быть тот факт, что такое поведение имеет место в различных ситуациях, с разными людьми. Если не прослеживается никакой закономерности в обстоятельствах, предшествующих появлению поведения, и следующих за ним, то можно предположить, что проблемное поведение детерминируется внутренними процессами.

После того, как сделано предположение о функции поведения, необходимо собрать количественные данные, которые будут отражать частоту проявления данного поведения. Это необходимо для того, чтобы после начала коррекционной работы анализировать, насколько наше вмешательство является эффективным.

Основные способы сбора количественных данных о поведении:

Фиксация эпизодов поведения. Этот способ подходит для тех видов поведения, эпизоды которого однородны по продолжительности.

Например, если проблемой поведения является то, что ребенок бьет стеклянную посуду, то каждый эпизод может быть зафиксирован отдельно.

Фиксация количества временных интервалов, в течение которых поведение имело место. При применении этого способа фиксации используют прибор, отсчитывающий временные интервалы (таймер или будильник). Выбор временного интервала зависит от средней продолжительности эпизодов поведения, от его частоты. В течение каждого интервала отмечается, имело ли место данное поведение; в качестве пометки об окончании интервала обычно ставятся инициалы того, кто фиксировал поведение. Затем подсчитывается число (или процент) интервалов, в течение которых было зафиксировано данное проблемное поведение.

В качестве примера приведем пример протокола фиксации поведения (табл. 6).

Таблица 6 Лист данных фиксации проблемного поведения

Дата _____

Время (процент 5-мин интервалов)	Крик	Агрессия	Ф.И.	Время (процент 5-мин интервалов)	Крик	Агрессия	Ф.И.
9.15-9.20			Е.К.	11.05-11.10			Н.Б.
9.20—9.25	V		Е.К.	11.10-11.15	V		Н.Б.
9.25-9.30			Е.К.	11.15-11.20			Н.Б.

9.30-9.35			Е.К.	11.20-11.25	√	√	Н.Б.
9.35-9.40			Е.К.	11.25-11.30			Е.К.
9.40-9.45	√	√	Е.К.	11.30—11.35	√		Е.К.
9.45-9.50			Е.К.	11.35—11.40			Е.К.
9.50—9.55		√	Е.К.	11.40—11.45			Е.К.
9.55-10.00			Е.К.	11.45-11.50			Е.К.
10.00—10.05	√		А.Р.	11.50-11.55	√	√	Е.К.
10.05-10.10			А.Р.	11.55-12.00			Е.К.
10,10-10,15			А,Р,	12.00-12.05			Н.Б.
10.15-10.20			А.Р.	12.05-12.10			Н.Б.
10.20-10.25			А.Р.	12.10-12.15	√		Н.Б.
10,25- 10,30	√	√	А.Р.	12.15-12.20			Н.Б.
10.30-10.35			А.Р.	12.20-12.25			Н.Б.
10.35-10.40	√		А.Р.	12.25-12.30			Н.Б.
10.40-10.45	√		А.Р.	12.30-12.35			Н.Б.
10.45—10.50	√	√	Н.Б.	12.35-12.40	√	√	Н.Б.
10.50—10.55			Н.Б.	12.40-12.45			Н.Б.
10.55—11.00			Н.Б.	12.45-12.50	√	√	Н.Б.
11.00— 1.1.05			Н.Б.	12.50-12.55			Н.Б.

За время, отмеченное в протоколе, крик имел место во время 32% интервалов; агрессия — в 18% интервалов. Сравнивая данные до вмешательства (наблюдение должно производиться не менее пяти раз) и данные после коррекционного воздействия, можно получить **представление**, о том **влияет** ли коррекция на проблемное поведение.

Коррекция проблем поведения

Организация специальных воздействий, направленная на коррекцию проблем поведения — самое трудное в работе с аутичными детьми. Для того, чтобы эффективно влиять на проблемы поведения, используя методы поведенческой терапии, требуется многолетний опыт, высокий профессионализм (Foxh, 2001). Тем не менее, в некоторых случаях можно с успехом использовать общие принципы бихевиорального подхода к коррекции проблем поведения, с осторожностью применять некоторые приемы работы. Остановимся на основных моментах, связанных с коррекцией проблем поведения в рамках поведенческого подхода.

Выбор способа коррекции зависит, прежде всего, от функции поведения — от того, на достижение какой цели оно направлено. Основная логика коррекционного процесса — научить ребенка адекватному способу поведения, который помогал бы ему реализовать ту же самую функцию поведения, что и данное проблемное поведение.

Рассмотрим приведенные выше примеры ситуаций, в которых могут возникать проблемы поведения (по функциям) и возможные способы «профилактики» и коррекции.

Избегание неприятного Нарушение привычного стереотипа. Предотвратить появление проблем поведения, связанных с реакцией на нарушения стереотипов, помогает коррекционная работа, направленная на развитие гибкости поведения. Использование расписаний, многообразия жизненного опыта, который ребенок получает — все это способы избежать формирования жестких стереотипов; сделать их изменения более предсказуемыми и, соответственно, менее травмирующими. Если ребенок умеет говорить, его можно обучать фразам, выражающим протест и нежелание: «Я не хочу», «Нет» и т.д. В то же время, следует помнить, что не всегда есть возможность пойти навстречу ребенку; иногда нарушение стереотипа неизбежно. В подобном случае, если проблемное поведение уже имеет место, наиболее часто используется подкрепление поведения, несовместимого с проблемным.

Примеры поведения, несовместимого с проблемным — когда ребенок кричит, его просят ответить на вопрос; когда он бьет другого человека — просят выполнить какие-либо действия руками и т.п.

Говоря другими словами, проблемное поведение стараются прервать, сделать его невозможным, переключая внимание ребенка на другие действия.

Непонимание происходящего. «Профилактика» в этом случае — самый лучший способ коррекции. Желательно не создавать для ребенка с аутизмом непредсказуемых ситуаций, которые были бы ему не понятны. В то же время, как это не парадоксально, необходимо, чтобы жизнь ребенка не ограничивалась «рутиной»: чтобы он бывал во многих местах, знакомился с новыми людьми, получал новый опыт. Если ситуация проблемного поведения, уже возникла, следует попытаться переключить внимание ребенка на что-то, что может его заинтересовать.

Общение в форме, некомфортной для ребенка; занятия, непривлекательные для него. Важно не завешать предъявляемые к ребенку требования, вводить его в трудные для него условия дозированно и постепенно. Если подобные ситуации возникают, необходимо подкреплять ребенка в те моменты, когда проблемное поведение отсутствует; подкрепляется и поведение, несовместимое с проблемным.

Сверхсильные сенсорные стимулы. Основной способ — десенсибилизация; формирование постепенного привыкания к тем или иным стимулам (чаще всего, звуковым). При этом активно используется подкрепление поведения, несовместимого с проблемным. Детей также можно учить выражать свое негативное отношение к ситуации словами и жестами.

Внутренний дискомфорт. В таких ситуациях предпринимают попытки при помощи внешних воздействий уменьшить влияние внутренних факторов. Например, вовлекая ребенка в интересную для него деятельность, можно прервать проблемное поведение.

Общим для всех ситуаций является следующий подход:

1. Необходимо предотвращать ситуации, в которых может возникнуть проблемное поведение.
2. Надо учить ребенка другим, адекватным способам выражения своего желания изменить ситуацию.
3. Если по каким-то причинам данная ситуация неизбежна, не следует поощрять проявления данного поведения, позволяя ребенку избежать неприятной ситуации посредством, например, агрессии или крика.

В тех ситуациях, когда проблемы поведения уже возникли, *чрезвычайно важно не выказывать негативных эмоциональных реакций*. Проявления гнева, раздражения могут только усугубить ситуацию и закрепить проблемное поведение.

Получение желаемого

Ребенок требует какой-либо конкретный предмет, привлекательный для него. Оптимальный способ коррекции: обучение ребенка адекватным способам получения желаемого. Детей необходимо учить вербально или невербально выражать свои желания. Как только ребенок научается делать это самостоятельно, проблемное поведение в данных ситуациях должно игнорироваться (т.е. не поощряться). *Лену научили просить, чтобы ей дали то, что она хочет, например: «Я хочу мармелад», «Налей сок» и т.п. В ситуациях, когда она выражала желание криком, она не получала желаемого. В результате этого частота проблемного поведения уменьшилась.*

Ребенок стремится к выполнению какого-то действия, Как и в предыдущем случае, ребенка учат выражать свое желание. Если ребенок не говорит, можно обучать его использовать указательный жест, жесты отрицания и согласия; на занятиях учат выбирать виды деятельности, пользуясь картинками и фотографиями.

Ребенок ищет внимания со стороны другого человека. Как это не кажется, на первый взгляд, удивительным, но у детей с аутизмом проблемное поведение достаточно часто является средством получения внимания со стороны взрослого. Это может быть связано с тем, что у аутичных детей недостаточно адекватных способов получения внимания. Порой оказывается, что если провести наблюдение за поведением взрослых, то выяснится, что больше всего внимания ребенку уделяется в моменты, когда имеет место

проблемное поведение. В таких случаях помогает подкрепление адекватного поведения ребенка с одновременным игнорированием проявлений проблемного поведения.

Особая группа проблем поведения — те виды поведения, которые вызываются внутренними факторами, связанными с особенностями нервной системы. Примерами такого поведения могут служить импульсивность, расторможенность, резкие перепады настроения, отражающиеся в эмоциональных реакциях. Для предотвращения подобных проявлений необходимо проводить профилактические мероприятия: дозировать психологические нагрузки, установить адекватный режим дня и т.д. В некоторых случаях оказывается необходимым обратиться за помощью к врачам-специалистам: психиатрам и невропатологам.

Следует кратко остановиться на некоторых методах коррекции поведения, используемых в поведенческой терапии:

Подкрепление поведения: а) несовместимого с проблемным; б) подкрепление отсутствия проблемного поведения. Эти способы являются одними из наиболее часто применяемых.

Примеры: а) ребенок царапает руки взрослому; его просят положить руки на колени; если он выполняет инструкцию, его поощряют; б) ребенок кричит, если его просят отвечать на вопрос. Когда он отвечает без крика, его поощряют. **Лишения** подкрепления. В ответ на проблемное поведение ребенка лишают подкрепления.

Когда ребенок разбрасывает учебные материалы, он лишается игрушки, которую должен был получить после выполнения задания.

Тайм-аут. Ребенок оказывается на определенный промежуток времени (до окончания эпизода проблемного поведения) вне ситуации, в которой это поведение имело место. Этот способ не может быть использован, если поведение имеет функцию избегания неприятной ситуации: в таких случаях тайм-аут подкрепляет проблемное поведение. В случаях, если поведение вызвано внутренними факторами или направлено на получение внимания, тайм-аут может быть полезен.

Наказания. После эпизода проблемного поведения в ситуацию привносится неприятный ребенку стимул. В качестве наказания наиболее часто используются: повторяющиеся инструкции; физические упражнения; повторение ситуации до тех пор, пока она пройдет без проблемного поведения.

Примеры: а) если ребенок проявляет агрессию на занятии, занятие останавливается, ребенок должен выполнить 10 инструкций на простые движения (без подкрепления). Если он выполнил их без проявлений проблемного поведения, возвращаются к исходной ситуации; б) если ребенок начинает неадекватно смеяться, ему предлагают выполнить 15 приседаний; затем возвращаются к исходной деятельности. Как правило, в поведенческой терапии, различные методы коррекции проблемного поведения сочетаются друг с другом. Эффективность методов воздействия должна быть продемонстрирована экспериментально, т.е. количественно подтверждена.

Стереотипии

Стереотипии в той или иной форме отмечаются у всех детей с осложненными формами аутизма. **Стереотипии** — это **повторяющиеся, нефункциональные формы поведения и /или деятельности.**

Таким образом, для того, чтобы отнести то или иное поведение к стереотипиям, оно должно быть:

- а) повторяющимся (неоднократным);
- б) не направлено на выполнение социально значимой функции — например, на общение с другими людьми. В то же время, стереотипии выполняют определенные функции для самого ребенка.

Выработка подхода к работе со стереотипиями представляется важным моментом коррекции поведения детей со сложными формами аутизма. Почему этому поведению необходимо уделить внимание?

Стереотипии препятствуют развитию, общению, обучению и социальной адаптации.

Иногда говорят, что ребенок «погружается» в стереотипии, часто не обращая внимания на людей, события и т.п. Наличие стереотипии в поведении ребенка беспокоит родителей.

В то время, когда у ребенка отмечаются стереотипии, с ним не удастся вступить в контакт, иногда тяжело выносить постоянно совершаемые стереотипные движения, повторяющиеся вскрики.

Прерывание стереотипии приводит к появлению других проблем поведения.

Когда ребенка пытаются отвлечь от стереотипных действий или движений, он начинает плакать, кричать, проявлять агрессию и т.п.

Стереотипии очень многообразны, поэтому мы рассмотрим такие виды поведения, которые наиболее часто встречаются у детей с аутизмом. От более простых проявлений стереотипии мы будем переходить к описанию сложных форм стереотипного поведения, которые также можно отнести к стереотипиям, если употреблять это понятие в широком смысле.

Стереотипные и повторяющиеся движения и действия

Двигательные стереотипии — прыжки, раскачивания, пробежки, хлопки, взмахивания, потряхивания руками, перебирание пальцами, вращение руками, хождение на носочках и т.д. Оральные стереотипии: повторяющиеся движения губами, языком.

Сенсорно-двигательные стереотипии — дети перебирают пальчиками у глаз; смотрят на руки; кружатся вокруг своей оси; надавливают пальцами на глаза; прищуривают глаза (когда смотрят на свет); стучат по различным поверхностям; издают ритмичные звуки; ощупывают поверхности.

Действия с частями объектов или нефункциональными компонентами игрового материала — раскручивание колес; пересыпание песка; переливание воды; открывание— закрывание глаз у кукол.

Эмоционально-аффективные стереотипии — когда выполняются повторяющиеся действия, которые вызывают аффект либо со стороны взрослого, либо самого ребенка.

Речевые стереотипии — повторяющиеся вокализации, слова, фразы.

Явно выраженные специфические нефункциональные ритуалы и привычки — ребенок стремится, чтобы двери всегда оставались закрытыми или открытыми; обязательно следование одними и теми же маршрутами; ношение одной и той же одежды; одна и та же еда; ритуалы отношений.

Активная деятельность по стереотипным и ограниченным видам интересов — компьютерные игры; чтение книг на определенную тему и т.п.

Наличие стереотипии в поведении ребенка ведет к появлению целого ряда проблем:

- стереотипия сама по себе ригидна, и она ограничивает возможности адаптации к меняющимся условиям;
- стереотипии усугубляют трудности имитации, препятствуют развитию, затрудняют обучение;
- возникает порочный круг: аутизация ведет к появлению стереотипии, а их наличие к еще большей аутизации; контакты ребенка со средой резко ограничиваются;
- невозможность или ограничения в осуществлении стереотипия вызывает другие проблемы поведения;
- возникает социальная дезадаптация;
- трудно выработать адекватный подход к коррекции стереотипии: во многих случаях стереотипии зачем-то нужны (например, для поддержания тонуса), но в то же время, для того, чтобы ребенок развивался, иногда их проявления необходимо уменьшить.

Мама с аутичным мальчиком ездили в троллейбусе днем, когда было мало народу.

Ребенок всегда стоял раскачивался у окна кабины водителя. Однажды возникла необходимость поехать рано утром; несмотря на большое количество людей, ребенок с плачем и криком прорывался к кабине. Кратко остановимся на основных моментах, связанных с коррекционным воздействием на стереотипии. Как и при коррекции других проблем поведения важно дать четкое описание стереотипии, с которыми предполагается работать; затем провести наблюдение за данным поведением. Результаты наблюдения позволят предположить, от чего могут зависеть изменения характера данного поведения (например, увеличение частоты стереотипии). Выраженность стереотипии может зависеть от:

- эмоциональной комфортности ситуации;
- предсказуемости ситуации, ее понимания ребенком;
- аффективной насыщенности ситуации;
- степени пресыщения и истощения.

Для коррекции стереотипии могут использоваться следующие приемы.

Переключение — стереотипию прерывают, предлагая ребенку другую, знакомую, не вызывающую негативизма деятельность (отличающуюся от самой стереотипии).

Например, ребенок стереотипно раскачивается, его мягко останавливают и уводят играть с машинками.

Когда ребенок перебирает пальцами или размахивает руками во время учебного занятия, его просят положить руки на колени (на стол) или помогают это сделать (если не выполняет инструкцию).

Если у ребенка отмечаются речевые стереотипии, то вместо стереотипных высказываний, не относящихся к ситуации, ему предлагают ответить на вопросы, повторить звуки и т.п.

Замещение. Основной принцип: замена стереотипии другими, близкими по характеру действиями и/или деятельностью, более адекватными социально и не такими ригидными. Данный способ эффективен, в основном, в русле структурированной деятельности — например, учебного занятия, прогулки и т.д.

Раскачивание трансформируют в качание на качелях — выглядит более адекватно. Стереотипные прыжки можно заменить на прыжки на батуте

Сенсорные стереотипии могут быть заменены на игру с юлой, прослушивание музыки и т.п.

Используя замещение, мы вместо одной стереотипии предлагаем ребенку другую, несколько более адекватную, и ограничиваем время и условия, в которых стереотипия проявляется.

Трансформация — это замещение, но при этом мы меняем смысл действия и модифицируем его.

Выполнение любых заданий, не связанных с использованием речи — например, сортировки и собирания пазлов. Основываясь на наблюдении за спонтанной деятельностью ребенка, мы подбираем такие задания, которые соответствуют уровню его развития и его стереотипиям.

Например, ребенок дома выстраивает непонятные конструкции из разных предметов — вместо этого, мы учим его собирать из конструктора.

Склонность ребенка к тому, чтобы все предметы были на своих местах используется для наработки различных навыков — накрывать на стол, убирать в комнате и т.д. **Прерывание** — этот прием используется в том случае, если ни один из вышеописанных способов не был эффективен. Создаются такие условия, в которых реализация данной стереотипии становится недоступной.

Стереотипные привычки, ритуалы, например, одни и те же маршруты — ребенка ведут другой дорогой, несмотря на протест с его стороны; постепенно он привыкает к новым маршрутам.

Если ребенок требует, чтобы все время был включен телевизор, можно вытащить предохранитель, чтобы телевизор нельзя было включить.

Наработка гибкости — вводятся новые виды стереотипов, которые затем постепенно изменяются, а также взаимодействуют со старыми стереотипиями — таким образом, поведение становится более гибким и адаптивным.

Стереотипные привычки в еде — постепенно в рацион питания ребенка вводят новые виды пищи, по одному, потом каждый день дают ему разную еду.

Когда стереотип становится разветвленным и гибким, он утрачивает само качество стереотипа, трансформируется в более адаптивные виды поведения.

Важный момент, о котором должны помнить родители и специалисты — **стереотипии никогда не исчезают сами**. Путь к их уменьшению и исчезновению — это путь длительной работы, медленное, но постоянное движение, направленное к тому, чтобы ребенок развивался, чтобы его поведение позволяло ему адаптироваться к жизни в обществе.

9. ОБУЧЕНИЕ НАВЫКАМ САМООБСЛУЖИВАНИЯ И БЫТОВЫМ НАВЫКАМ

Формирование навыков самообслуживания и элементарных бытовых навыков — одна из важнейших задач воспитания и обучения детей с аутизмом. В то же время, несформированность этих навыков достаточно редко осознается близкими ребенка как проблема. Когда родители обращаются за помощью к специалистам, среди жалоб иногда фигурирует лишь отсутствие навыков опрятности. Тот факт, что ребенка в возрасте трех-пяти лет приходится кормить, полностью одевать и раздевать и т.д., часто воспринимается родителями как нечто само собой разумеющееся. Отчасти это объясняется тем, что они не задумываются, насколько умения, связанные с самообслуживанием, важны для развития ребенка, для его социальной адаптации. Кроме того, для многих родителей трудность состоит в том, что они не знают, как подступиться к ребенку, как начать обучение этим навыкам.

Постараемся понять, какие трудности могут встретиться при обучении навыкам самообслуживания и бытовым навыкам и как попытаться эти трудности преодолеть.

Обучение навыкам самообслуживания

Характерные для аутизма особенности поведения часто препятствуют овладению навыками в естественных повседневных ситуациях. Избирательность в еде, интенсивные двигательные стереотипии, расторможенность, отсутствие реакции на просьбы и требования взрослого — типичные примеры поведения, не позволяющего эффективно обучать ребёнка обслуживать себя. Преодоление выраженных проблем поведения является важной предпосылкой для того, чтобы ребенок мог овладеть навыками самообслуживания. Однако возможна ситуация, когда коррекционные воздействия оказываются неэффективными для какого-либо вида проблемного поведения; наиболее часто это относится к двигательным стереотипиям. В подобных случаях учат ребенка самостоятельно есть, одеваться, пользоваться туалетом, несмотря на наличие проблем поведения, но учитывая их влияние на процесс обучения.

Сформированность основ учебного поведения, умение ребенка выполнять хотя бы несколько инструкций, концентрировать внимание на предметах также являются предпосылками, необходимыми для того, чтобы ребенок мог обучаться навыкам самообслуживания. Как и при обучении использовать расписания, следует убедиться, что ребенок переносит тактильный контакт (МакКланнахан, Крантц, 2003). Иногда формирование учебных навыков и обучение важным для повседневной жизни умениям можно проводить параллельно. Решение об этом должно приниматься совместно родителями и специалистами.

Научить ребенка с аутизмом *есть самостоятельно* бывает непросто, поскольку, как отмечалось выше, сфера пищевого поведения часто страдает при аутизме. Определенные ритуалы, связанные с процессом еды, могут быть достаточно устойчивыми, а попытки изменить что-либо в них порой приводят к тому, что ребенок расстраивается, начинает плакать, кричать, проявлять аутоагрессию. В то же время,

некоторые дети не едят сами просто из-за того, что их кормят. Стоит вложить им в руку ложку, как они тут же начинают есть самостоятельно. Учитывая отмеченное выше, становится понятным, что прежде, чем приступать к обучению надо провести наблюдение за поведением ребенка во время еды и предположить, что мешает ему овладеть навыком самостоятельного потребления пищи. Основными препятствиями могут быть:

- нарушения моторики;
- наличие стереотипа поведения;
- отсутствие практики пользования столовыми приборами. Нарушения моторики часто встречаются у аутичных детей

с органическим поражением ЦНС, в том числе с детским церебральным параличом. Они не удерживают в руке ложку, не могут зачерпнуть жидкую пищу (например, суп), проносят ложку мимо рта. В таких случаях необходимы специальные упражнения по развитию моторики и координации движений. Процесс обучения навыку самостоятельной еды порой затягивается на месяцы и даже годы, но всегда приводит к успеху.

Для того, чтобы обучение было эффективным, *ребенок должен быть голоден*. Если ребенок не хочет есть, у него отсутствует естественная мотивация, которая является двигателем обучения. Первый шаг — умение держать ложку. Следует подобрать удобную ложку: для кого-то лучше использовать легкую алюминиевую, а для кого-то важно, чтобы масса ложки ощущалась в руке. Обучение производят, используя физическую помощь: рукой ребенка захватывают ручку ложки, и манипулируют рукой так, как если бы ребенок ел сам. Желательно, чтобы взрослый находился позади или сбоку от ребенка, но не перед ним — так будет легче уменьшать помощь незаметно для него. Постепенно на короткие моменты следует отпускать руку ребенка, слегка подстраховывая ее.

В некоторых случаях ребенку бывает трудно попасть ложкой в рот. Сначала ребенку дают пищу, которую можно есть без столовых приборов: яблоки, печенье и т.п. Затем кусочек печенья или яблока кладут в ложку, направляя руку ребенка ко рту. Кусочки твердой пищи ребенку легче положить в рот, к тому же, если он промахнется, последствия легче устранить, чем при употреблении жидкой пищи. Постепенно переходят к обучению есть картошку, кашу, макароны, салаты, супы — важно предлагать ребенку только то, что он ест с удовольствием. Все достижения в овладении навыком должны поощряться так, как это приятно ребенку. Желательно, чтобы другие члены семьи ели вместе с ребенком за столом. Такая ситуация провоцирует естественное подражание со стороны ребенка, является эмоционально комфортной и социально адекватной.

Некоторые аутичные дети привыкают к определенному стереотипу, связанному с употреблением пищи. Здесь мы не будем говорить об избирательности в еде или о стереотипе есть только дома, но не в других местах. В нашей практике мы часто сталкивались с ситуацией, когда ребенок не сидит за столом во время еды. Типичная картина такова: ребенок перемещается по квартире, в то время как мама пытается, бегая за ним с тарелкой супа или каши, положить ему в рот хотя бы пару ложек. Другой распространенный стереотип: ребенок привык, что его кормят, и отказывается брать в руку ложку или вилку. В обоих случаях у родителей должна быть решимость изменить ситуацию раз и навсегда. Если обучение начинается, делать шаг назад, сдаваться крайне нежелательно. Чтобы эмоционально травмировать ребенка как можно меньше, необходимо продумать заранее, как будет строиться обучение, какие требования, и в какой последовательности будут предъявляться. Ниже описывается обобщенный ход обучения. Следует помнить, что все решения должны всегда приниматься с учетом особенностей каждого ребенка и каждой семьи.

В первом случае (не сидит за столом) требуется подготовительный этап, который заключается в правильной организации пространства, где ребенок будет есть. Место, где будет сидеть ребенок, должно быть расположено так, чтобы он не мог его покинуть самостоятельно. Можно посадить ребенка в уголок у шкафа, а взрослому сесть рядом с ним. Высота стула должна быть такой, чтобы ребенку было удобно есть. Повторим еще

раз: на момент начала обучения ребенок должен быть голоден. Для первого самостоятельного употребления следует предложить самую любимую ребенком еду. Если ребенок никогда не пользовался столовыми приборами, на начальном этапе обучения пусть ест то, что можно есть руками: орехи, фрукты, сыр, колбасу и т.д. Первая задача: чтобы он съел все, что лежит на тарелке, не покидая места за столом. Учитывая это, объем предложенной пищи должен быть таким, чтобы ребенок мог ее съесть быстро и полностью. Первый успех — то, что ребенок сидел за столом и ел сам — необходимо каким-либо особенным образом поощрить (например, взять его на руки и покружить; дать поддержать мамин мобильный телефон; подарить ему новую игрушку и т.п.). Что предложить ребенку в следующий прием пищи — вопрос достаточно сложный. Основной принцип: лучше двигаться медленно, но при этом не останавливаться на достигнутом. Если три раза подряд предложить ребенку лакомства, у него может сложиться уверенность, что теперь он всегда будет есть только их, поэтому меню следует варьировать, помня о том, что промежутки между приемами пищи должны быть длительными, чтобы ребенок успел проголодаться. Количество пищи должно постепенно увеличиваться, однако при этом не следует превышать объем, необходимый для того, чтобы ребенок мог насытиться. Разумеется, доступ к еде вне стола с момента начала обучения должен быть прекращен. Исключение может составить ситуация, когда ребенок учится есть за столом не дома, а в другом месте — у бабушки, в коррекционном учреждении и т.п. В этом случае можно научить ребенка самостоятельно есть за столом в одном месте, а затем,

учитывая опыт обучения, приступить к освоению навыка в домашних условиях. Как уже говорилось, если ребенок ест вместе с другими людьми, процесс обучения, чаще всего, проходит эффективнее.

Если привычный для ребенка стереотип состоит в том, что его кормят, он может выражать негативное отношение при попытке научить его есть самостоятельно. В случае, когда ребенок может пользоваться столовыми приборами, следует поставить перед ним тарелку, вложить ложку ему в руку и сказать: «Ешь сам». Если ребенок не предпринимает попыток есть самостоятельно, дает Ложку взрослому, следует достаточно твердым движением вложить ее обратно в руку ребенка и направить к пище. Физическая помощь может оказываться так же, как при нарушениях моторики (см. выше), с той разницей, что отход от использования помощи должен быть значительно более быстрым. Может возникнуть вопрос: не есть ли манипулирование рукой ребенка то же самое кормление? Если направлять руку ребенка твердыми короткими движениями, находясь позади него, то это будет стимулировать его к тому, чтобы он самостоятельно пользовался ложкой. При кормлении более очевидно, что основная инициатива принадлежит взрослому: он держит ложку, зачерпывает ей пищу, ребенок лишь, подобно птенцу, открывает рот. Каждый шаг ребенка на пути к самостоятельности желательно поощрять. Следует помнить о том, что, останавливаясь на каком-то этапе обучения длительное время, мы создаем новый стереотип, от которого некоторым детям будет трудно отказаться. Поэтому надо стараться как можно быстрее приблизить момент, когда ребенок будет есть полностью самостоятельно.

Если ребенок не ест сам потому, что он никогда не пробовал этого делать, то логика обучения будет такой же, как при нарушениях моторики. Однако в этом случае можно сразу начинать с привычной для ребенка еды, и как можно быстрее уменьшать степень физической помощи. С самого начала следует обратить внимание на то, чтобы ребенок правильно держал ложку (вилку): переучивать всегда труднее, чем учить. Как и в описанных выше случаях, не надо давать ребенку больше еды, чем он хочет. Не стоит забывать о поощрениях, которые, по возможности, должны быть естественными.

Для некоторых родителей внутренним психологическим препятствием для того, чтобы учить ребенка есть самостоятельно, служит опасение, что он испачкается, устроит беспорядок на кухне, испортит скатерть или обои и т.п. В этом случае следует

подстраховаться: постелить на стол клеенку (или положить под тарелку пластиковую подставку); вместо мягкого стула взять табуретку, которую легко вытереть. Ребенку можно повязать фартук, засучить рукава (при нарушениях моторики он случайно может попасть локтем в тарелку). По возможности, надо стараться приучать ребенка есть аккуратно, пользоваться салфеткой. Усилия, которые родители прикладывают для того, чтобы научить ребенка есть самостоятельно, обычно быстро вознаграждаются. Положительный момент состоит не только в том, что в репертуаре ребенка появляется новый полезный навык, но и в том, что со временем отпадает необходимость постоянно контролировать, как ребенок ест, и у родителей появляется немного свободного времени.

Большинство детей с аутизмом без специального обучения не овладевают навыком *самостоятельно одеваться и раздеваться*. Основными препятствиями для этого могут быть, когда ребенок:

- убегает с места одевания;
- не владеет отдельными операциями, которые требуется выполнить при одевании;
- не может запомнить последовательность операций;
- ждет инструкций со стороны взрослого.

Многие дети с аутизмом в спонтанном поведении проявляют постоянную *повышенную двигательную активность*, которая может быть близка к расторможенности. Подобное поведение затрудняет овладение многими навыками, в числе которых одевание. Как и в случае кормления «в движении» (см. выше), часто имеет место одевание постоянно перемещающегося ребенка. Иногда маме или папе удается на несколько секунд удержать его, чтобы натянуть на него колготки или свитер, но вскоре ребенок вырывается и продолжает бегать по квартире. Правильная организация пространства совершенно необходима для того, чтобы сформировать стереотип одевания в определенном месте. Прежде всего, надо продумать распорядок дня ребенка, отметив моменты, когда он должен переодеваться. Обычно это происходит не менее четырех раз в день: утром (снять пижаму, надеть домашнюю одежду); в течение дня (на прогулку; с прогулки); вечером (снять домашнюю одежду, надеть пижаму). Затем следует решить, где ребенок будет переодеваться. Лучше сделать так, чтобы процесс каждого переодевания осуществлялся в определенном месте. Например, утреннее переодевание может происходить около кровати, где ребенок спит. Переодевание на прогулку и с прогулки желательно организовать в прихожей.

Каждое место для переодевания должно быть, по возможности, ограничено какими-либо пространственными рамками. Например, стул, на спинке которого висит одежда, может стоять у стены между шкафом и кроватью. Когда ребенок встанет с постели, его следует сразу подвести к стулу, посадить на него, затем направлять к частично самостоятельному выполнению операций по переодеванию. В начале обучения важно, чтобы все происходило быстро и энергично. В связи с этим требованием, физическая помощь является почти полной: руками ребенка быстро снять пижамные штаны, положить их на кровать, взять трусы со спинки стула, надеть их, взять шорты и т.д. Желательно, чтобы домашняя одежда легко надевалась (без пуговиц, кнопок и молний), была удобной и комфортной для ребенка. В дальнейшем наличие пуговиц будет необходимо, чтобы учить ребенка их застегивать, но в начале, как уже говорилось, самое главное — избегать промедлений. Напомним, что наша основная задача — «удержать» ребенка в ситуации одевания так, чтобы он не успел отвлечься. Как только мы замечаем, что он не пытается убежать, физический контроль можно постепенно ослабевать, предоставляя ребенку все больше самостоятельности. Если последовательно проводить обучение таким образом во время всех переодеваний, ребенок достаточно быстро научится оставаться на одном месте и, если не сразу быть самостоятельным, то, по крайней мере, участвовать в одевании.

Иногда ребенок не может одеваться или раздеваться сам потому, что не *умеет выполнять какие-либо операции*: не может снять свитер, застегнуть пуговицы, молнию,

натянуть колготки и т.п. Родители из года в год одевают ребенка сами, не зная, как можно изменить эту ситуацию. Прежде всего надо организовать место для одевания так, как это было описано выше. Затем следует путем наблюдения установить, какие именно операции ребенок не может выполнить. Изучая это, надо предоставить ребенку возможность, попробовать как можно больше делать самому. Иногда взрослые оказывают ребенку помощь, не давая ему даже попытаться быть самостоятельным. Если не тревожиться, что ребенок сделает что-то не так, то станет очевидно, что он умеет больше, чем казалось.

Следующий шаг: оценив реальные возможности ребенка, решить, каким навыкам, важным для обучения одеванию, его можно начинать учить. Есть операции, которые можно отрабатывать сразу по ходу одевания (например, подтянуть штаны, колготки, надеть носки); некоторым навыкам необходимо учить специально, в другое время. Обычно это относится к умению застегивать пуговицы, выворачивать одежду. Для каждого из этих навыков следует решить, в каком порядке будет осуществляться обучение.

Например, при обучении застегивать пуговицы сначала используются тренажеры (см. рис. 4) с крупными пуговицами и петлями, в которые легко проходят пуговицы. При обучении используют физическую помощь и поощряют ребенка за то, что он пытается самостоятельно застегнуть пуговицы. Затем ребенку предлагают тренажеры с более мелкими пуговицами и более тугими петлями. Количество тренажеров, которые могут понадобиться, варьирует от двух до пяти. Затем ребенка учат застегивать пуговицы на себе, что значительно сложнее, чем на тренажере. На этом этапе может потребоваться дополнительное обучение. Сначала предлагают застегивать большие и средние пуговицы и только когда успех достигнут, ребенка учат застегивать рубашки с мелкими пуговицами.

Когда операция освоена, ее переносят в контекст одевания. Что касается обучения отдельным навыкам по ходу одевания, главное — решить для себя, как именно учить ребенка выполнять то или иное действие, например, снимать или надевать куртку. Затруднения в освоении таких навыков обычно связаны с нарушениями моторики, концентрации внимания, которая проявляется в виде недостаточного контроля ребенка за своими движениями. Поэтому единообразное обучение позволяет создать двигательный стереотип в обход нарушенных функций (например, при невозможности речевого программирования деятельности). При обучении иногда прибегают к различным специальным приемам, многие из которых, на первый взгляд, могут показаться искусственными и странными, но в реальности облегчают овладение навыками.



Рис. 4. Тренажер для обучения застегиванию пуговиц

Научить ребенка самостоятельно надевать куртку с капюшоном можно так: сначала учат ребенка надеть на голову капюшон, чтобы куртка повисла сзади, затем ребенок должен вдеть руки в рукава и снять капюшон. Такой способ проще, чем обычный.

Однако постепенно надо учить ребенка надевать куртки, кофты и рубашки, пользуясь обычным способом.

Многие дети надевают обувь «не на ту ногу». Можно на линолеум приклеить (или закрепить скотчем) вырезанные из картона контуры подошв, точно соответствующие по размеру обуви ребенка. Ребенка учат ставить тапочки (туфли, сапоги), накладывая их на контуры. Таким способом ребенок может научиться правильно надевать обувь без помощи взрослого. Со временем контуры следует убрать (можно делать это постепенно: сделать их менее яркими, только затем убрать совсем).

При обучении застегивать сандалии ребенок должен совершать манипуляции с ремешком и застежкой, требующие некоторой ловкости пальцев. Лишние помехи только затрудняют процесс, поэтому мы учим ребенка засучивать штанину на той ноге, на которой он застегивает обувь, а затем, после того, как все сделано, опускать штанину обратно. Некоторые операции, которые входят в состав навыка одевания, ребенок длительное время не может выполнять сам, ему требуется помощь. В таких случаях надо учить ребенка просить о помощи каким-либо доступным для него способом (брать взрослого за руку, просить: «Помоги мне застегнуть куртку» и т.п.).

Четкая пространственная организация места, где ребенка учат одеваться, является фактором, облегчающим создание стереотипа одевания. Остановимся более подробно на этом моменте, обсуждая трудности, возникающие у детей при запоминании порядка одевания.

Некоторые дети *не могут запомнить, в каком порядке надо* выполнять многочисленные операции при переодевании. Это проявляется в том, что они пытаются взять не тот предмет одежды, который нужен в данный момент, снимают то, что только что надели. Трудности овладения сукцессивно организованными процессами, характерные для аутизма, в полной мере проявляются при овладении навыками самообслуживания, состоящими из множества шагов. Есть два основных варианта решения этой проблемы: с использованием расписания в виде схемы операций, включенных в одевание, и без использования расписания. Рассмотрим сначала способ обучения без расписания.

Основными составляющими ситуации обучения в этом случае являются:

- а) удобное для ребенка расположение тех предметов, которые нужны для одевания;
- б) четкая единообразная физическая помощь со стороны взрослого.

Приведем пример того, как может быть организовано место для переодевания на улицу в период от осени до весны, и как производится обучение.

На стене располагается подходящая ребенку по росту вешалка с полочкой и тремя крючками. Рядом стоит стул, под которым лежит небольшой резиновый коврик. При переодевании на прогулку исходное расположение вещей таково. На полочке лежат шапка, шарф, колготки и свитер. На одном из крючков висит теплый непромокаемый комбинезон, на другом — куртка, в карманах которой находятся варежки, на третьем — рубашка. Рядом со стулом стоят сапоги, в которые вложены теплые носки. Ребенка учат переодеваться на прогулку следующим образом:

- 1) он должен взять коврик и положить его перед стулом;
- 2) сесть на стул и снять тапочки, положить их перед ковриком;
- 3) снять футболку и повесить ее на спинку стула;
- 4) снять домашние брюки и повесить их на спинку стула;
- 5) снять носки и положить их на брюки;
- 6) взять с полки колготки и надеть их;
- 7) снять с крючка рубашку, надеть и застегнуть ее;
- 8) взять с полки свитер и надеть его;
- 9) достать теплые носки из сапог и надеть их;
- 10) снять с крючка комбинезон и надеть его;
- 11) убрать коврик и поставить на него тапочки;

- 12) *взять сапоги и надеть их;*
- 13) *встать, взять с полки шарф, надеть его;*
- 14) *взять с полки шапку и надеть ее;*
- 15) *снять с крючка куртку, надеть и застегнуть ее;*
- 16) *достать из карманов варежки и надеть их.*

Таким образом, когда ребенок возвращается с прогулки, вещи расположены так: на спинке стула — носки, домашние брюки, футболка; под стулом — коврик и тапочки.

Важно, чтобы при оказании физической помощи взрослый не действовал своими руками, а направлял руки ребенка к выполнению тех или иных операций. Постепенно помощь следует уменьшать, предоставляя ребенку все больше возможностей действовать самостоятельно.

У детей с первичными нарушениями двигательной сферы (например, при ДЦП), трудности при одевании могут быть столь существенными, что самостоятельность оказывается минимальной. Тем не менее, необходимо ставить достижимые задачи по формированию хотя бы самых элементарных навыков. *Например, у мальчика 7 лет отмечались выраженные нарушения общей и тонкой моторики (остаточные явления ДЦП), атипичный аутизм сложного генеза. Приведенный ниже список действий предназначен для педагогов, обучающих мальчика переодеваться.*

Как Валера переодевается, приходя на занятия. Предметы одежды, которые Валера снимает, приходя с улицы, куртка, шарф, шапка, комбинезон (черный), ботинки, теплые носки, рейтузы.

Предметы одежды, которые Валера надевает в помещении: штаны, кроссовки.

Взрослый расстегивает пуговицы на куртке. Взрослый помогает Валере расстегнуть «Молнию» на куртке. Взрослый помогает Валере снять куртку (Валера сбрасывает куртку на тумбочку).

Валера вешает куртку на крючок. Валера с помощью взрослого снимает шарф. Кладет шарф на полку.

Валера сам дергает шапку за завязки и снимает ее. Кладет шапку на полку.

Берет кроссовки (две сразу) и ставит на пол около тумбочки. Берет коврик из тумбочки и кладет на пол. Садится на тумбочку.

С помощью взрослого снимает ботинки (начинает развязывать шнурки, в конце стаскивает ботинок с ноги самостоятельно).

Ставит ботинки на пол (но не на коврик). С помощью взрослого снимает комбинезон (после того, как взрослый помог снимать лямки, продолжает их снимать сам; расстегивает молнию; стоя снимает сам; когда сидит — взрослый помогает).

Вешает комбинезон на крючок.

С помощью взрослого снимает носки (взрослый кладет Валере ногу на ногу, помогает начать снимать; Валера должен сам «стащить» носок с ноги). Кладет носки рядом на тумбочку.

Валера снимает рейтузы с максимальной помощью взрослого. . Валера кладет рейтузы рядом. Валера берет штаны с полки.

Валера с помощью взрослого надевает штаны (поднимает ногу, придерживает штаны, в конце подтягивает штаны).

Берет кроссовки (по одной), должен поставить ногу в кроссовку; взрослый продолжает надевать кроссовки. Взрослый завязывает шнурки. Валера встает, кладет коврик в тумбочку. Как мы видим в приведенном примере, требования к ребенку по самостоятельному выполнению действий на данном этапе обучения являются минимальными (в соответствии с его возможностями), однако по ходу обучения они должны постепенно возрастать.

Запомнить порядок шагов, из которых состоит переодевание, не имея внутренней речевой программы или наглядной схемы последовательности действий, очень сложно. Поэтому обучение с использованием расписания бывает более эффективно, чем обучение

без расписания (табл. 7). Если ребенок соотносит предметы с их изображениями на фотографиях, то расписание может состоять из фотографий, каждая из которых

Таблица 7 Вот пример расписания по раздеванию с улицы

Что изображено на фотографии	Что должен сделать ребенок
Перчатки Куртка	Снять перчатки и положить их в карманы куртки. Снять куртку и повесить на крючок вешалки.
Шапка Коврик Сапоги	Снять шапку и положить в рукав куртки. Взять коврик и положить перед стулом.
Комбинезон	Расстегнуть молнию на комбинезоне, снять его и повесить на спинку стула.
Свитер	Снять свитер и повесить его на спинку стула.
Шерстяные носки	Снять шерстяные носки и положить их в сапоги.
Колготки	Снять колготки и повесить их на спинку стула
Легкие носки	Взять с полки носки и надеть их.
Джинсы	Взять с полки джинсы и надеть их
Сандалии	Взять сандалии и надеть их.

означает определенное действие. Расписание может быть вертикальным (фотографии располагаются сверху вниз на специальном стенде) и в виде альбома (фотографии располагаются на страницах тетради или папки с файлами). В своей практике мы чаще всего используем тетради с железными кольцами, в которые вставляет маленькие файлы с фотографиями (рис. 5).

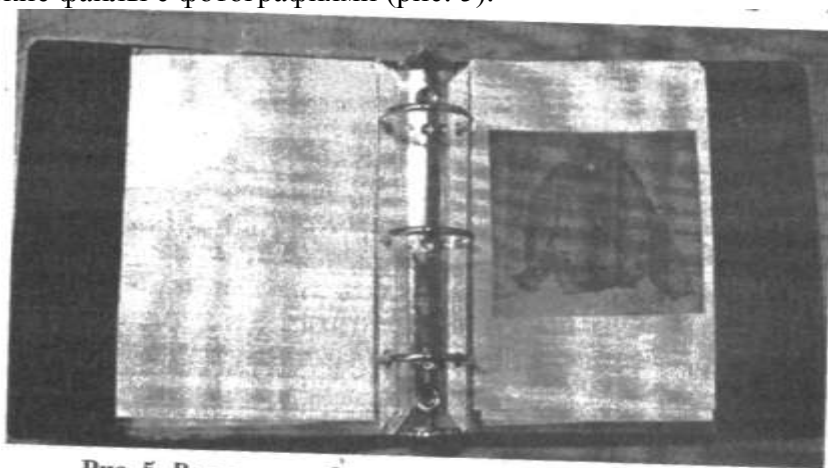


Рис. 5. Расписание для самостоятельного одевания

Ребенка направляют, чтобы он после выполнения каждого действия возвращался к расписанию, которое должно быть также расположено в прихожей, где происходит переодевание. Постепенно физическая помощь должна уменьшаться так, чтобы ребенок самостоятельно, ориентируясь на расписание, мог переодеваться.

Если используется вертикальное расписание, после выполнения каждого действия ребенок должен снимать карточку, обозначающую сделанное, и убирать ее (например, класть в коробочку, стоящую на полу). Для этого удобно закрепить карточки на «липучках» или каким-либо другим образом — например, на магнитной доске.

Когда ребенок уже научился использовать расписание самостоятельно, можно попробовать убрать расписание и посмотреть, не сможет ли он обойтись без внешней поддержки. Иногда это удается, в некоторых случаях необходимо дополнительное обучение в виде дозированной физической помощи.

Возможные затруднения при самостоятельном одевании могут быть связаны с зависимостью ребенка от инструкций взрослого, что наблюдается у детей с аутизмом

достаточно часто (МакКланнахан, Крантц, 2003). Ребенок не переходит от действия к действию, если ему не говорят: «Бери шапку, надевай, бери куртку» и т.д. В таких случаях необходимо дать ребенку только начальную инструкцию: «Одевайся», затем полностью исключить словесное вмешательство. Полезно использовать расписания, так как они помогают ребенку самостоятельно сосредоточиться на выполняемых действиях, а не на указаниях взрослого. Дозированная физическая помощь, предоставляя которую взрослый находится позади ребенка, позволяет создать и закрепить пошаговый стереотип одевания. Степень физической помощи должна быть уменьшена как можно быстрее по мере увеличения самостоятельности ребенка.

Обучение навыкам личной гигиены — мыть руки, умываться, вытирать руки и лицо, чистить зубы и т.д. — требует четкого систематизированного подхода в той же мере, что и навыки, описанные выше. Прежде всего, необходимо расположить все предметы, которые могут понадобиться ребенку так, чтобы ему было удобно пользоваться ими самостоятельно. Надо заранее продумать, сможет ли он сам открыть кран, достать мыло, снять с крючка полотенце и т.п. Затем следует составить перечень шагов, из которых состоит навык, которому мы планируем обучать ребенка. Примером может служить навык мытья рук.

Напомним еще раз: единообразие в обучении помогает ребенку быстрее усвоить как порядок операций, так и содержание каждой из них. Особенно это важно для обучения навыка личной гигиены, поскольку использование расписаний в виде фотографий здесь невозможно, а словесные подсказки в большинстве случаев не позволяют ребенку быть самостоятельным. В качестве основных приемов обучения используется физическая помощь и моделирование (показ). Моделирование обычно вводится как вспомогательный прием — например, при обучении мыть руки взрослый показывает ребенку, как мылить руки и смывать мыло.

В нашей практике был случай, когда подростка с аутизмом обучали протирать лицо и шею лечебным лосьоном. Для того, чтобы научить протирать ватным тампоном различные части лица в определенном порядке, сначала использовалось подражание (педагог также протирал лицо перед зеркалом, стоя рядом с ребенком). Постепенно мальчик запомнил, какие части лица надо протирать и научился делать это самостоятельно. При обучении строго придерживались следующей последовательности действий:

1. По инструкции пойти в ванную комнату.
2. Достать из пакета ватный тампон.
3. Открыть лосьон.
4. Смочить ватный тампон лосьоном.
5. Поставить лосьон на полку.
6. Протереть лоб (с левой стороны).
7. Протереть лоб (с правой стороны).
8. Протереть нос (с обеих сторон).
9. Протереть левую щеку.
10. Протереть правую щеку.
11. Протереть под носом.
12. Протереть подбородок.
13. Протереть шею.
14. Закрыть лосьон и поставить его на место.
15. Выбросить ватный тампон в мусорную корзину в туалете.

Обучение навыку **чистить зубы** занимает порой достаточно длительное время, так как этот навык включает в себя большое количество шагов. Однако продуманный и четкий -подход, к обучению позволяет ребенку запомнить необходимые действия и их последовательность.

Обучение навыкам опрятности

Навыки опрятности являются наиболее важными для социальной адаптации

ребенка и наиболее трудными для обучения, что связано, прежде всего, с большим количеством внутренних биологических факторов, которые могут повлиять на проблемы в этой сфере. Жалобы на то, что ребенок не просится в туалет, приходится слышать от многих родителей аутичных детей. Проблемы усугубляются по мере того, как ребенок становится старше, а навыки опрятности так и не удается сформировать. Банальное утверждение о том, что чем раньше начинать обучение, тем лучше, по отношению к данным навыкам является истинным. Попробуем описать возможные приемы обучения в зависимости от того, какие проблемы имеют место. Речь будет идти только о проявлениях дневного энуреза (недержания мочи) и энкопреза (недержания кала).

Энурез. Проявляет дискомфорт на мокрое белье.

Энурез и энкопрез. Не проявляет дискомфорт на мокрое и грязное белье.

Особые проблемы, связанные с обучением навыкам опрятности.

Предпосылкой для начала обучения навыкам опрятности является предварительный отказ от использования подгузников фабричного производства. Некоторое нарушение чувствительности к своим телесным ощущениям, характерное для большинства аутичных детей, усугубляется из-за применения подгузников. В норме одним из естественных мотивирующих факторов для того, чтобы ребенок стал проситься в туалет, является чувство дискомфорта из-за того, что одежда или белье становятся мокрыми и грязными. «Памперсы» сглаживают этот дискомфорт, ребенок привыкает к неудобству, связанному с их ношением. Для того, чтобы прояснить, чувствует ли ребенок, что он стал мокрым, следует прекратить использовать подгузники.

Предположим, что ребенок, после того, как намочит штанишки, проявляет чувство дискомфорта видимым образом: плачет, пытается снять с себя мокрую одежду. В таких случаях обучение строится следующим образом. Если «конфуз» уже произошел, ребенок должен принимать максимальное участие в переодевании. Желательно, чтобы он сам снимал мокрое белье и относил его в ванну. Профилактика — основная часть обучения. Прежде всего, необходимо зафиксировать, как часто и когда обычно ребенок ходит «по-маленькому».

Важный момент — сколько времени проходит между потреблением жидкости и опорожнением мочевого пузыря. Когда данные удалось собрать, начинают «ловить» моменты, предоставляя ребенку возможность сходить в туалет «правильно» (в горшок или унитаз). Предпочтительнее сразу учить ходить в унитаз (если он подходит ребенку по росту, и если у него нет страха унитаза); мальчиков старше двух лет лучше сразу учить писать стоя (так как переучивать сложнее). В некоторых случаях используют вспомогательные емкости (банку, кувшин), которые легко подставить в нужный момент, заметив признаки того, что ребенок хочет в туалет (например, ерзает на месте, приседает и т.п.). Однако в этом есть определенная опасность, так как у некоторых детей с аутизмом легко формируются стереотипы: они привыкают не горшку или унитазу, а к другим сосудам. Поэтому по возможности при обучении надо как можно чаще создавать ситуации адекватного пользования туалетом — такого, которое родители хотели бы видеть в идеале. В случае удачи необходимо поощрять ребенка, пытаясь наглядно для ребенка связать поощрение с тем фактом, что он сходил в туалет. Надо попытаться найти естественное поощрение, которое закрепило бы желательное поведение: например, некоторым детям нравится спускать воду в унитазе; выливать горшок и т.п.

После того, как родители научились вовремя высаживать ребенка (не более одного «промаха» в день), необходимо учить ребенка ходить в туалет самостоятельно или проситься (если по какой-то причине он не может сам воспользоваться горшком или унитазом). Если ребенок может произносить звуки и слова, его учат обозначать каким-либо способом потребность сходить в туалет. Например, прежде, чем отвести его в туалет, можно подсказать ему, чтобы он повторил за взрослым: «Писать» (или хотя бы «пи»). Неговорящих детей можно учить брать взрослого за руку и вести к туалету. Если обучают самостоятельности, то в те моменты, когда его отводят к унитазу (горшку), начинают все

меньше помогать ему, предоставляя больше возможностей действовать самому. Первое самостоятельное использование туалета должно быть подкреплено каким-либо существенным для ребенка образом. Если ребенок сам попросился в туалет, его также следует поощрить за это, чтобы закрепить это поведение.

Обучение ребенка ходить в туалет «по-большому» в том случае, если ему не нравится быть грязным, как и в предыдущем случае имеет успех из-за того, что взрослый запускает механизм отрицательного подкрепления. Высаживая ребенка на горшок, взрослый помогает ребенку избежать неприятной ситуации, когда он испачкает штанишки и будет испытывать дискомфорт. График высаживания должен быть составлен на основании предварительных данных о том, как часто ребенок ходит в туалет; сколько времени, в среднем, проходит между приемом пищи и опорожнением кишечника. Ситуация, когда ребенок сидит на унитазе или горшке, должна быть достаточно комфортной, спокойной. Обычно специалисты не рекомендуют давать ребенку игрушки и отвлекать его другим образом в то время, когда он сидит на горшке или унитазе (Бейкер, Брайтман). Для детей с аутизмом, многие из которых являются гиперактивными, по нашему мнению, может быть сделано исключение. В то же время, следует напоминать ребенку тем или иным способом о том, что ему надо сделать. Время одного «высаживания» должно быть чуть меньше того промежутка времени, - который ребенок может выдержать, оставаясь на одном месте. Важно, чтобы он встал с горшка не по собственной инициативе, а чтобы его поднял взрослый. Если у ребенка отмечаются запоры, можно в качестве дополнительных стимулирующих стул средств использовать свечи или клизму. Не следует забывать о том, что надо избегать причинения ребенку неприятных ощущений, так как наша цель — закрепить адекватный способ опорожнения кишечника. Если «высаживание» прошло успешно, следует поощрить ребёнка, стараясь сделать так, чтобы он понял, за что его поощряют. В случае если после начала обучения (т. е. регулярного «высаживания»), ребенок сходит в штанишки, не проявляя отрицательных эмоций, нужно задействовать его в ликвидации «последствий»: чтобы он сам снял одежду, положил в тазик с грязным бельем. Определенная негативная реакция ребенка при этих действиях может послужить моментом, стимулирующим обучение. Вместе с тем необходимо учитывать индивидуальные особенности и не предъявлять к ребенку завышенных требований (например, не требовать от него взять в руки грязные штаны, если он брезглив). Как правило, дети, которые испытывают дискомфорт потому, что их одежда становится грязной или мокрой, при обучении достаточно быстро начинают ходить в туалет в те моменты, когда их «высаживают». Если ребенок видимым образом не реагирует на мокрую и грязную одежду, процесс обучения занимает более длительное время. Основное обучение проходит так же, как было описано выше. Специфика заключается в том, что после «промаха» необходимо искусственно создать ребенку некоторый дискомфорт, который бы ассоциировался с данной ситуацией. Снимать испачканную одежду ребенок должен самостоятельно (по возможности). Мыть ребенка следует водой, температура которой немного ниже или выше комфортной. Если ребенок понимает речь, можно сказать ему спокойно: «Когда ты хочешь в туалет, надо садиться на горшок (унитаз)». В некоторой степени это «пустые слова», но по ходу обучения, они все чаще будут ассоциироваться с определенной реальностью. В описанных случаях особенно важна регулярность стула и опорожнения мочевого пузыря, а также наблюдательность родителей в отношении признаков в поведении ребенка, показывающих, что он хочет в туалет. Когда удастся добиться желаемого, необходимо обращать внимание ребенка на «результаты» выполненного действия. Это поможет компенсировать недостаточную чувствительность ребенка к тактильным ощущениям. Поощрения в случае, когда ребенок сходил в туалет «куда положено», должны быть максимально сильными и значимыми для ребенка.

У некоторых аутичных детей существуют особые проблемы, связанные с обучением навыкам опрятности. Часто ребенок не ходит в туалет из-за *негативных*

эмоций, связанных с туалетом, горшком. Иногда такие эмоции являются последствиями реакций страха. Когда ребенок активно проявляет нежелание заходить в туалетную комнату, скорее всего, его что-то пугает (например, звук спускаемой воды). В этом случае обучение проводят, используя горшок. Одновременно с этим желательно проводить специальные психологические занятия, направленные на уменьшение страха.

В некоторых случаях ребенок не выражает отрицательных эмоций, когда его высаживают на унитаз, но по неизвестным причинам «поймать момент» не удается. Выработать стратегию обучения для каждого ребенка приходится методом проб и ошибок.

В нашей практике был случай, когда до семи лет у мальчика с диагнозом «атипичный аутизм» сохранялся энкопрез. Мальчик понимал простую контекстную речь, не говорил. На учебных занятиях активно использовались поощрения, спектр которых был достаточно широк. Обучение навыкам опрятности проводилось обычным образом. Регулярное высаживание не давало никаких результатов: мальчик сидел на унитазе по полчаса, а вскоре, после того, как он вставал, случался «инцидент».

Начальной целью обучения было создание прецедента, когда Гриша ходит в туалет, сидя на унитазе. Вместе с мамой мальчика было принято решение высаживать ребенка на унитаз до тех пор, пока не произойдет желательное событие. Накануне вечером мальчик получил таблетку слабительного. Утром, через полтора часа после плотного завтрака Гришу высадили на унитаз примерно в 10.15 утра после соответствующей инструкции. Ребенку были предложены спокойные виды деятельности: складывание пазлов, рисование и т.д. В течение дня мальчик сидел на унитазе по часу—полтора с перерывами по 15—30 минут. Дискомфорта мальчик не проявлял, рядом с ним находились знакомые ему люди. В середине дня Гришу покормили обедом. Через шесть часов после начала обучения мальчику поставили слабительную свечу. Через семь с половиной часов — клизму с ромашкой. Около 18 часов мальчик ходил в туалет, после чего его поощрили любимым шоколадом и игрой с конструктором. На следующий день мама самостоятельно высаживала Гришу в домашних условиях; потребовалось около получаса для достижения желаемого результата. В последующие дни был один «промах», но время «высаживания» сокращалось с каждым днем. Через две—три недели после начала обучения Гриша научился самостоятельно проситься в туалет, говорил: «Ка-ка». В описанном случае не удалось установить, что было препятствием для обучения. Однако единственный прецедент успеха позволил переломить ситуацию, обучение достигло своей цели. Повторимся, что подход должен быть строго индивидуален, действовать при обучении надо продуманно/спокойно и осторожно, в тесном сотрудничестве с семьей.

Иногда у аутичных детей формируются стереотипы поведения, связанные с навыками опрятности: ходить в туалет только дома; пользоваться только одним горшком и т.п. Обучение, направленное на преодоление этих стереотипов, должно быть четко спланировано. Во многих случаях помогает использование расписания. Если ребенок отказывается ходить в туалет где-либо помимо дома, на начальном этапе обучения фотографию с изображением туалета можно вставить в домашнее расписание ребенка. Когда, выполняя расписание, ребенок доходит до этой страницы, его направляют сходить в туалет. Разумеется, надо постараться угадать момент,

когда ребенок действительно испытывает такую потребность. После того, как он научится самостоятельно идти в туалет, ориентируясь на фотографию, такую же страницу вставляют в расписание, которое ребенок выполняет в коррекционном учреждении или у бабушки. Стереотип расписания во многих случаях оказывается «более сильным», чем нежелание посещать незнакомый туалет. Желательно приурочить поход в туалет к определенному моменту — например, делать это перед выходом на улицу. В таких случаях необходимость использования расписания довольно быстро отпадает.

В нашей практике встречались случаи, когда дети не хотели использовать унитаз, а

предпочитали достаточно необычные предметы — например, один мальчик мочился только в пластмассовое ведро. Обучение должно строиться поэтапно, с поощрением шагов, приближающих к желаемой цели.

В упомянутом выше случае мы начали с того, что ребенок выливал содержимое ведерка в унитаз. Потом ведро ставилось у двери туалета, затем — в туалете. Следующий шаг: ведро держали над унитазом. В конце обучения мальчик обходился без дополнительной емкости. На всех этапах обучения мальчика поощряли: кружили на руках, эмоционально хвалили. В заключение отметим, что обучение навыкам опрятности, несмотря на свою сложность и длительность, всегда дает положительные результаты, что значительно облегчает жизнь семьи, в которой воспитывается ребенок с аутизмом.

Обучение бытовым навыкам

Формирование бытовых навыков у детей с аутизмом необходимо для социальной адаптации в будущем. В связи с нарушениями общения, эмоциональной сферы, спонтанный интерес к бытовым действиям взрослых, подражание этим действиям, фактически отсутствуют при аутизме. В норме маленькие дети часто пытаются принимать участие в домашней работе, стремятся помочь родителям на кухне или при уборке. Детей с аутизмом приходится специально обучать бытовым навыкам, используя особые приемы, многие из которых уже рассматривались выше применительно к другим навыкам.

При выборе навыков для обучения следует учитывать следующие моменты.

Интересы ребенка. Изначально навык не должен вызывать у ребенка негативного отношения. Например, если он боится звука, который издает работающий пылесос, то учить его пылесосить не следует до тех пор, пока страх не будет преодолен. В то же время, если у ребенка есть выраженные предпочтения, связанные с компонентами обучающей ситуаций, это также может неблагоприятно сказаться на обучении. Например, если ребенок очень любит играть с водой, то обучать его мыть посуду будет сложно, потому что он будет стремиться разбрызгивать воду, переливать ее и т.д.

Возможности ребенка. Необходимо заранее продумать, как особенности двигательной сферы, восприятия, поведения скажутся на обучении тому или иному навыку. Если ребенок с трудом сосредоточивает внимание на предметах, то обучать его сложному навыку приготовления пищи, скорее всего, еще рано. Если у него плохая моторика, то не следует учить, например, заваривать чай — поскольку неосторожное движение может привести к травме (может облить себя кипятком). Надо решить, где ребенок справится сам, а где ему потребуется помощь взрослого, и как за этой помощью обратиться. Например, в навыках, где задействована бытовая техника, не всех детей можно учить включать приборы в розетку. В таких случаях мы обучаем ребенка подойти к взрослому и сказать: « Включи, пожалуйста, пылесос ».

Возможности организации среды для обучения. Надо решить, сможем ли мы организовать ситуацию обучения так, чтобы ребенок смог быть самостоятельным. В некоторых случаях, например, при обучении мыть посуду, может потребоваться перестановка мебели на кухне. Прежде чем начинать обучение, надо простроить пространственную организацию навыка. **Возможности применения этого навыка в повседневной жизни.** Бытовые навыки по мере освоения должны встраиваться в повседневную жизнь ребенка. Поэтому следует заранее выяснить, заинтересованы ли родители ребенка в обучении конкретным бытовым навыкам, будут ли они задействовать его в домашней работе. Если ребенок научился самостоятельно готовить яичницу в коррекционном учреждении, а дома ему не предоставляется такой возможности, навык не будет переноситься в новые условия, не принесет пользы для семьи ребенка.

Примеры обучения различным бытовым навыкам: **Накрывать на стол** — один из наиболее простых для обучения навыков. Можно учить ребенка приносить посуду только для себя (если ребенок ест один) или для всех членов семьи

(если за стол садятся все вместе). Надо заранее проверить, сможет ли ребенок самостоятельно брать необходимые предметы: если полка, на которой обычно стоят

тарелки, находится слишком высоко, то следует переставить их на полку пониже. Если ребенка учат накрывать на стол для нескольких человек, надо решить, как он самостоятельно будет отсчитывать нужное число столовых приборов и тарелок. Обычно для детей, которые не умеют считать, используют какой-либо ориентир: это могут быть стулья, расставленные вокруг стола (напротив каждого стула ребенок должен положить тарелку, чашку, столовые приборы, салфетку и т.п.). Иногда ребенка учат сначала раскладывать пластиковые подставки под посуду; число этих подставок регулируется взрослым в зависимости от того, сколько человек будет за столом. Отсчитывая количество посуды при дальнейшем накрывании, ребенок ориентируется на число подставок. Наиболее эффективно обучение накрывать на стол по расписанию в виде фотографий (табл. 8).

Таблица 8 Расписание

Что изображено на фотографии	Что должен сделать ребенок
Пластиковая подставка	Открыть большой ящик стола и взять все лежащие там подставки; отнести их на стол и разложить.
Тарелка	Взять тарелки из отделения для сушки посуды (количество должно соответствовать числу подставок); расставить их на подставки.
Глубокая тарелка	Взять глубокие тарелки из отделения для сушки посуды; расставить их на тарелки.
Ложка	Открыть маленький ящик стола, взять ложки и разложить их справа от тарелок.
Вилка	Открыть маленький ящик стола, взять вилки и разложить их слева от тарелок.
Чашка	Взять чашки из отделения для сушки посуды; расставить чашки рядом с тарелками.
Салфетки в стакане	Взять с полки стакан с салфетками и поставить его
Хлебница	Взять хлебницу с нарезанным хлебом с микроволновой печи и поставить ее в центре стола.
Солонка	Взять солонку с полки и поставить ее в центре стола.

Учить ребенка убирать посуду после еды можно без использования расписания. Нужно направить ребенка последовательно убрать тарелки, чашки, столовые приборы, подставки и сложить их в раковину; собрать использованные бумажные салфетки и выбросить их в мусорное ведро. Как и при обучении другим навыкам, желательно избегать вербальных инструкций, помня о том, что сама ситуация со временем должна направлять ребенка к выполнению действий, а не руководство со стороны взрослого.

Обучение мыть посуду необходимо организовать так, чтобы ребенку была очевидна последовательность действий, которые необходимо выполнять. Если ребенок не умеет читать, расписание в виде фотографий для обучения этому навыку использовать не удастся — ребенок не сможет прерываться и мокрыми руками переворачивать страницы расписания. Как и для любого бытового навыка, взрослый должен продумать, какие шаги будут входить в состав навыка, и записать их. Следует закрепить список действий так, чтобы обучающий мог видеть его в момент обучения, поскольку удержать в памяти четкую последовательность операций поначалу не удастся. Пример подобного списка действия для обучения навыку мыть посуду.

Как Катя должна мыть посуду

Должно быть приготовлено: большой таз лежит на нижней полке шкафа; фартук и полотенце для рук висят на крючке; губка и моющее средство стоят на краю раковины; на столе ничего не лежит; сухая тряпка висит на батарее.

1. После инструкции: «Катя, мой посуду», она должна снять с крючка фартук и надеть его.

2. Достать с нижней полки шкафа голубой таз, поставить его на стол рядом с

раковиной.

3. Засучить рукава.
4. Открыть кран, поднимая ручку вверх.
5. Взять губку и капнуть одну каплю моющего средства.
6. Намылить тарелки с обеих сторон, сложить их в таз.
7. Намылить ложки, сложить их в таз.
8. Намылить чашки внутри и снаружи, сложить их в таз.
9. Помыть губку под струей воды.
10. Сполоснуть чашки внутри и снаружи; поставить чашки на сушилку для посуды (сверху).
11. Сполоснуть ложки, поставить их в банку.
12. Сполоснуть тарелки с обеих сторон, поставить их вертикально на сушилку для посуды.
13. Помыть таз, поставить на сушилку для посуды.
14. Сполоснуть руки, закрыть кран.
15. Вытереть руки о полотенце, висящее на крючке.
16. Взять тряпку с батареи, вытереть стол.
17. Повесить тряпку на батарею.
18. Снять фартук и повесить на крючок.

Если в доме имеется микроволновая печь, можно научить ребенка самостоятельно готовить простые блюда: каши быстрого приготовления, горячие бутерброды, замороженные овощи. Для обучения детей, не умеющих читать, можно использовать расписания в виде фотографий. В некоторых случаях достаточно использовать четкий алгоритм действий для того, чтобы ребенок его запомнил и мог действовать самостоятельно.

Приведем пример обучения аутичного мальчика готовить быстрорастворимую кашу в микроволновой печи. В качестве приема обучения использовалась дозированная физическая помощь. После инструкции: «Готовь кашу», ребенок выполнял следующие действия:

1. Набирал воду в электрический чайник до красной отметки.
2. Ставил чайник на подставку и включал его.
3. Доставал из шкафа глубокую тарелку.
4. Доставал с полки коробку с кашей, брал из нее один пакетик, убирал коробку на место.
5. Открывал угол пакетика и высыпал содержимое в тарелку.
6. Пустой пакетик выбрасывал.
7. Доставал чашку.
8. Когда чайник закипал (после щелчка), наливал кипяток в чашку до внутренней полосы на ней.
9. Выливал воду из чашки в тарелку.
10. Ставил тарелку в микроволновую печь.
11. Закрывал дверцу и включал печь на одну минуту (соответствующая кнопка помечена цветным скотчем).
12. После звукового сигнала открывал дверцу печи и нес тарелку с кашей на стол.
13. Закрывал дверцу печи.

Обучение навыку пылесосить ковры можно проводить в несколько этапов. На первом этапе используют ковры небольших размеров (площадью 2—3 квадратных метра), желательно темные и однотонные. Прежде чем обучать ребенка, надо искусственно загрязнить ковер, высыпав на него мелкие бумажки, крошки и т.п. Ребенка учат включать пылесос (самостоятельно или с помощью), а затем последовательно, полосами пылесосить ковер, удаляя грязь. Наша цель — чтобы ребенок последовательно передвигал щетку пылесоса по всему пространству ковра. Для того, чтобы он научился делать это самостоятельно, может потребоваться длительное время. Однако

формирование двигательного стереотипа в сочетании с тем, что ребенок наглядно видит результат своей работы (ковер становится чистым), приводит к тому, что самостоятельность постепенно увеличивается. На *втором этапе* ребенка учат пылесосить ковры большей площади и несильно загрязненные. *Третий этап* — учить ребенка пылесосить ковер, на котором стоит мебель. Как правило, мелкие предметы (стулья, табуретки) учат отодвигать, пылесосить место, где они стояли, и ставить предметы на место. Под столами, креслами учат пылесосить, не сдвигая их с места. При сохранении четкой пространственной организации навыка (например, начиная с дальнего левого угла, двигаясь постепенно к ближнему правому) ребенок научается действовать самостоятельно.

Желательно привлекать детей с аутизмом к помощи во всех бытовых делах. Участие в совместной деятельности не менее важно, чем самостоятельная работа по дому. Фактически, любого ребенка можно научить выполнять простые действия, позволяющие ребенку принять участие; в работе по дому. *Примеры таких действий:* тереть на терке овощи; проворачивать мясо в ручной мясорубке; сложить грязное белье из корзины в стиральную машину; переложить чистое белье из машины в таз и т.д. Можно учить детей резать овощи и хлеб, развешивать белье на веревки, складывать сухие полотенца и простыни и т.д. Обучение этим навыкам отвлекает родителей от собственных занятий но следует помнить, что затраченные усилия обязательно окупятся в будущем. Нам известны случаи, когда подростки с аутизмом, которых с детства обучали бытовым навыкам, выполняли значительную часть работы по дому, что значительно облегчало быт семьи.

10. НЕКОТОРЫЕ ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

Хотелось бы кратко рассмотреть некоторые проблемы этического порядка, неизбежно возникающие у родителей аутичных детей и у специалистов, работающих с этими детьми. Похожие трудности — хотя и не с такой пугающей остротой — встречаются и в семьях, где у детей нет отклонений в психическом развитии, поскольку сами дети способны уже в достаточно раннем возрасте выражать свое мнение по различным поводам. Обратная связь со стороны ребенка, которая выражается, прежде всего, на эмоциональном уровне соответственно возрастным возможностям, помогает родителям принимать решения в сложных ситуациях. При аутизме, особенно при его осложненных формах, такой обратной связи родители часто не имеют или не могут понять ее смысл в силу недостаточной специфичности и дифференцированности эмоциональных реакций: например, многие дети с аутизмом реагируют как на приятное, так и на неприятное усилением двигательных стереотипии.

Большинство из обсуждаемых проблем рано или поздно, скрыто или явно, остро или приглушенно вторгаются в нашу жизнь. На наш взгляд, важно их своевременно заметить, осознать и попытаться тем или иным способом разрешить, всегда помня о том, что не существует единственно верного рецепта для их преодоления.

Первая проблема состоит в том, что, начиная коррекционную работу, мы вторгаемся во внутренний мир ребенка с аутизмом, в его жизнь, хотя сам он не просит нас об этом, а порой и сопротивляется доступными ему способами. Имеем ли мы на это право? Не случится ли так, что хрупкое внутреннее равновесие, существующее в душе ребенка, которое он поддерживает, например, при помощи постоянной аутостимуляции, будет нарушено нами? Этот вопрос должны для себя решить совместными усилиями родители и специалисты, прежде чем приступать к активному коррекционному вмешательству. Если у родителей есть тревога и сомнение, не навредит ли предлагаемый специалистом коррекционный подход их ребенку, лучше не прибегать к такой помощи. Как правило, родители чувствуют — по крайней мере, должны и могут чувствовать — своего ребенка лучше, чем самый компетентный профессионал, поэтому их интуиции, необходимо доверять. Функция же специалиста в данном вопросе — продумать: а что я смогу предложить ребенку взамен уже существующих у него способов взаимодействия со

средой? Сможет ли ребенок применять новые коммуникативные навыки с пользой для себя? Доверие родителей к специалисту, основанное на любви к ребенку, осторожная уверенность специалиста в том, что он своим воздействием не навредит, совершенно необходимы для того, чтобы коррекционная работа помогла реализовать потенциал развития, который заложен в ребенке.

Вторая проблема касается того, каким должно быть соотношение требований социума (в частности — пожеланий родителей о том, какими бы они хотели бы видеть своих детей) и возможностей ребенка. Говоря другими словами, родителям и специалистам важно понять, насколько адекватны их требования к ребенку, насколько они реалистичны по сравнению с его актуальным состоянием. Кроме того, чтобы пытаться «изменить» ребенка, надо быть уверенным в том, что это действительно нужно ему, а не нам, т.е., что эти изменения (например, приобретение новых навыков) помогут ему в будущем. *Третья проблема* тесно связана с предыдущей и состоит в том, что мы обязаны решить, в какой мере мы будем ребенка к чему-либо принуждать против его воли и как мы будем это делать. В современном западном (или псевдозападном) обществе любое насилие — в самом широком смысле слова в воспитании и обучении большинством здравомыслящих людей воспринимается как нечто отталкивающее, нежелательное. В то же время, в той или иной форме, все родители хотя бы иногда нарушают волю своих детей для того, чтобы научить их следовать правилам поведения, принятым в семье и обществе. Крайне редко встречаются семьи, в которых детям разрешается все, чего бы они ни захотели, где никогда не применяют метод «кнута и пряника» для того, чтобы ребенок выполнил то или иное требование взрослого. Различными могут быть: адекватность требований по отношению к ситуации и возможностям ребенка; степень выражения понимания и любви в момент предъявления требования; последовательность взрослого в своих требованиях; соотношение частоты употребления в качестве воспитательного воздействия положительного подкрепления и наказания и др.

В силу нарушений поведения, характерных для аутизма, в любой семье, в которой есть такой ребенок, сталкиваются с проблемой насилия — т.е. выполнения по отношению к нему какого-то действия вопреки его желанию, выражаемому явным образом. В некоторых случаях приходится вести ребенка непривычным маршрутом, несмотря на то, что он падает на землю и кричит. Иногда приходится прекращать купание и укладывать ребенка спать, хотя он плачет и кусает себе руку, показывая, что хочет продолжать игру с водой. Такие моменты, как правило, достаточно трудны и для ребенка, и для родителей. На наш взгляд, и в повседневной жизни, и при обучении совершенно необходимо продумать, в каких ситуациях, почему и как мы будем идти против желаний ребенка. Важно, чтобы формирование новых навыков поведения помогло избежать необходимости применения такого насилия в будущем.

На начальных этапах коррекционной работы — в частности по методам поведенческой терапии — некоторое насилие неизбежно. Родители и специалисты должны вместе решить, сможет ли ребенок пережить это без вреда для себя, смогут ли они проявлять любовь и спокойствие в тот момент, когда ребенку будет трудно, есть ли у них что-то, что они предложат ребенку для того, чтобы его усилия были вознаграждены. Только разрешив эти вопросы, имеет смысл начинать коррекционную работу. Действовать вслепую при работе с аутичными детьми — как и с любыми другими — нельзя. В то же время, как уже отмечалось выше, надо обязательно не отвергать или оставлять без внимания родительскую интуицию, основанную на любви к своему ребенку, а внимательно прислушиваться к ней, — методики и знания не могут ее заменить.

Достаточно сложная этическая проблема: до какой степени специалист может вмешиваться в жизнь семьи, в которой есть ребенок с аутизмом? На наш взгляд, специалисту крайне важно избегать брать на себя роль эксперта, знающего ответы на все вопросы. Все советы, которые могут быть даны, должны быть сформулированы как рекомендации, которые родители могут принять к сведению — не более того. Если

специалист начинает заниматься с ребенком, он должен быть максимально открыт контакту, объяснять все непонятные в работе моменты, принимать к сведению все соображения, высказываемые родителями. Если возникает противоречие во мнениях относительно того или иного аспекта обучения, коррекции или воспитания, то специалист несет ответственность за то, чтобы его точка зрения не воспринималась родителями как истина в последней инстанции. Всегда следует помнить о том, как много существует теорий и методик, относящихся к коррекции аутизма, о том, что ни у одной из этих методик нет монополии на истину. Поэтому специалист должен быть готов к сомнению и к тому, чтобы не скрывать своих сомнений от родителей ребенка, с которым он работает.

Возвращаться к прошлому, жить настоящим или думать о будущем? Такой вопрос часто встает перед семьей ребенка с аутизмом, а семья, в свою очередь, переадресовывает его специалисту. Возвращение к прошлому обычно означает то, что родители пытаются понять, почему у них появился такой ребенок. Порой в начале коррекционной работы с ребенком от матери (или других его близких) можно часто услышать вопросы: «В чем мы виноваты?», «Почему так случилось?», «За что нас так?» и т.п. Ответить на эти вопросы так, чтобы мать, отец и др. были удовлетворены, вряд ли кто-то сможет, в том числе и специалист. Поэтому, выслушав страдающего человека, надо постараться помочь ему вернуться в реальную ситуацию настоящего, и задача специалиста — сделать это по возможности естественно и безболезненно. Если это удастся, родители начинают думать о конкретных насущных проблемах: как наладить контакт со своим ребенком, как научить его обслуживать себя, говорить простые слова и т.п.

Вопрос о будущем возникает на протяжении всей коррекционной работы и является не менее острым, чем вопрос о прошлом. Обычно проблема будущего формулируется родителями так: «Станет ли он таким, как другие дети?», «Заговорит ли он?», «Пойдет ли он в школу?», «Что с ним будет, когда он вырастет?» и т.п. На эти вопросы надо отвечать крайне осторожно, поскольку велика опасность вселить в родителей ложную надежду или не менее ложное отчаяние. Психологическое состояние родителей может быть достаточно тяжелым, и оно может усугубиться в результате непродуманного слова специалиста. Следует избегать резких формулировок, переводить, по возможности, разговор в плоскость настоящего, где специалист и родители могут работать вместе, используя индивидуальный подход и знания в виде различных методик.

Особо следует остановиться на тех случаях, когда специалист работает с детьми, у которых аутизм сочетается с тяжелой или глубокой умственной отсталостью или если нарушение развития носит процессуальный характер. Проблемы целесообразности коррекционного вмешательства и с утилитарно-практической, и особенно с морально-нравственной сторон исключительно сложны. Считать, что благодаря существующим коррекционным подходам мы сможем полностью изменить картину развития — на наш взгляд — безответственно и нереалистично. В каждом индивидуальном случае помощь может принести свои результаты, но они всегда будут обусловлены многими факторами. В числе которых социальная ситуация развития, ход болезненного процесса, особенности развития ребенка, своевременность и адекватность коррекционных воздействий и т.д. В некоторых случаях и специалист, и родители должны быть готовы к возможному регрессу в развитии ребенка с потерей части навыков и умений. В то же время, наш опыт показывает, что даже в случае деменции многие навыки, сформированные ранее, сохраняются. Прежде всего, это относится к навыкам самообслуживания, бытовым навыкам, навыкам самостоятельной деятельности, выполнения инструкций. С уверенностью можно сказать, что совместный труд семьи и специалистов никогда не бывает напрасным, даже при наличии у ребенка тяжелых форм психической патологии. Внимание и любовь к ребенку, грамотно построенные коррекционные занятия всегда вознаграждаются определенными положительными результатами в обучении.

Как мы видим, вопросы этики, нравственности и морали постоянно возникают в коррекционной работе. От того, насколько мы будем пытаться не пренебрегать их

разрешением, зависит эффективность помощи семье аутичного ребенка.

11. ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ШКОЛЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСЛОЖНЕННЫМИ ФОРМАМИ АУТИЗМА

Описанный коррекционный подход применялся в специальной школе для детей с осложненными формами аутизма, которая была организована на базе УВК № 1831 и существовала в течение трех лет. Представляется важным кратко изложить некоторые практические моменты организации подобного коррекционного учреждения. В описании мы попытаемся учесть не только положительный, но и отрицательный опыт, в надежде, что он будет полезен для тех специалистов и родителей, которые пытаются самостоятельно организовать коррекционные школы для аутичных детей.

Контингент, сотрудники, условия работы

Постоянно занятия в школе в разные годы посещали от 4 до 7 детей с диагнозом «атипичный аутизм». Возраст детей основного контингента на момент начала занятий — от 6 до 10 лет. Все дети (кроме одного мальчика) до регулярных занятий в школе в течение нескольких лет посещали индивидуальные психолого-педагогические занятия. Последние два года независимо от основного контингента индивидуальные занятия проводились также с двумя детьми 4-х лет с диагнозом «атипичный аутизм».

В среднем за время существования школы число постоянных сотрудников составляло 4 человека: 3 психолога и 1 коррекционный педагог; в течение двух лет в школе работал логопед. Все сотрудники имели профильное образование; двое постоянных сотрудников и логопед до открытия школы имели опыт работы с аутичными детьми. Обучение остальных сотрудников проходило в форме стажировки на рабочем месте.

В обязанности сотрудников входило составление индивидуальных программ, проведение занятий, изготовление дидактических пособий, участие во внеклассных мероприятиях, ведение документации, работа с родителями. Кроме того, сотрудники добровольно участвовали в уборке помещения, в закупке, материалов для занятий и других актуальных для школы видах деятельности. Обязанностью психолога с наибольшим опытом коррекционной работы с аутичными детьми была административная сторона работы школы: составление расписания, организация внеклассных мероприятий, координация других организационных моментов.

Следует сказать несколько слов о помещении, в котором располагалась школа. Это было нежилое помещение площадью около 100 квадратных метров, располагавшееся на первом этаже жилого дома, с отдельным входом. Напротив входа находился парк. Планировка помещения осуществлялась сотрудниками школы и выглядела следующим образом: прихожая и просторный холл, длинный коридор, по правую руку комнаты: учительская, две учебные комнаты, игровая комната; с левой стороны от коридора — спортивный зал с душевой комнатой, туалет с унитазом и раковиной, кухня (см. рис. 6).

Кратко опишем обстановку и оборудование помещения. В прихожей хранилось все необходимое для прогулки (в зависимости от времени года — мячи, санки и т.п.).

В холле находились шкафы с полками и крючками для одежды (для каждого ребенка свое отделение шкафа). На каждой дверце шкафа была наклеена фотография ребенка (в рамке определенного цвета¹) и написано его имя. Перед каждым шкафом помещались стулья, количество которых соответствовало количеству детей. За входной дверью находилась вешалка для одежды сотрудников.



Рис. 6. План размещения помещений школы

Обстановку учительской составляли три однотумбовых письменных стола, три полки для книг, диван и стулья. На одном из столов стояли компьютер с принтером и телефон

В широкой части коридора» примыкающей к холлу, в стену встроены три шкафа для хранения пособий и учебных материалов.

В учебной комнате № 1 располагались рабочие места для троих детей, каждое из которых состояло из стола, стула и открытого стеллажа. Также в комнате находились дополнительные стулья для педагогов. На стеллаже в пластмассовых корзинах, коробках и папках размещались пособия для каждого ребенка. Над столами были установлены дополнительные источники освещения (лампы дневного света). Рабочие места отделялись друг от друга перегородками (рис. 7). За дверь — умывальник и мусорная корзина.

¹ Определенный цвет использовался для пособий и других материалов каждого ребенка. Это помогало запомнить, где находится рабочее место, где крючок для полотенца и т.п.

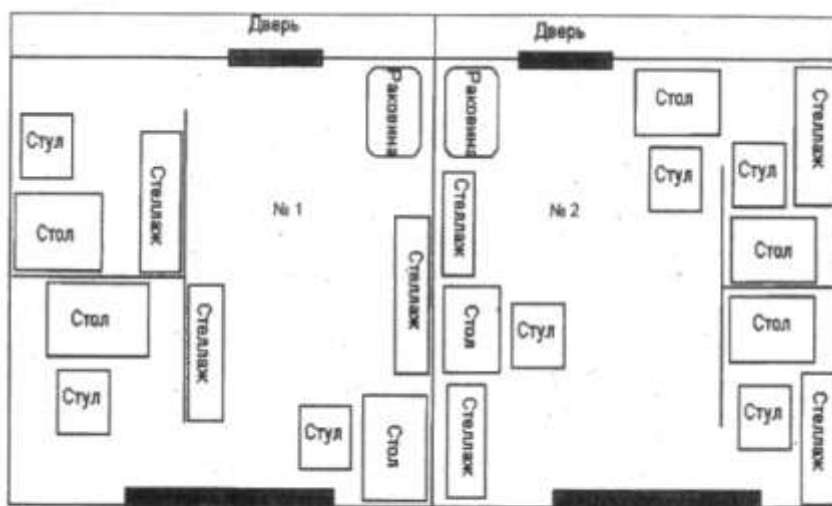


Рис. 7. Обстановка в учебных комнатах № 1 и 2

В учебной комнате №2 были оборудованы рабочие места для четырех детей. В комнате также имелись умывальник и мусорная корзина.

В игровой комнате находилось пианино, вдоль стены стояла длинная лавка. На широком подоконнике — клетка с попугаем. На лавке, подоконнике и на полу располагались игрушки (конструктор, машинки, мягкие игрушки, куклы, игрушечная кухня).

В оборудование спортивного зала входил комплекс простейших спортивных снарядов: лестница, трапеция, кольца, веревочная лестница.

В кладовой хранились маты, круглый батут, большие мячи (на которых прыгают), мячи, коврики, мягкая труба, мягкие блоки.

В душевой были полотенца и мыло. В туалете находились унитаз, раковина с мойкой, крючки для полотенец разных цветов с фотографией каждого ребенка над крючком, полотенце для сотрудников, мусорная корзина.

В кладовой хранились лопата, метла, грабли.

Кухня была оснащена мойкой (с мусорным ведром под раковиной), электрической трехконфорочной плитой, микроволновой печью, Холодильником, из мебели — двумя навесными шкафами, обеденным столом и шкафами для хранения посуды.

Пол в помещениях имел три вида покрытий: линолеум (прихожая, холл, коридор, кухня); ковровое покрытие (спортивный зал, учительская, учебные комнаты, игровая), кафель (душевая, туалет). Стены, за исключением кухни, туалета и душевой, были оклеены белыми однотонными обоями. На окнах сначала висели занавески, позднее — жалюзи, которые были более удобны, так как позволяли полностью закрыть окно, если ребенка отвлекало происходящее на улице.

Обстановка в комнатах могла меняться в зависимости от того, какие занятия проводились: иногда столы менялись местами, несколько столов могли быть составлены вместе и т.п.

Расписание дня

Дети из основной группы посещали занятия ежедневно (кроме субботы и воскресенья), с понедельника по четверг — с 10 до 16 часов; в пятницу — с 10 до 15 часов. В качестве примера приведем расписание на день (учебный год, в течение которого основная группа составляла 7 детей). В строках обозначены временные рамки занятий. В колонках — какие занятия проводит каждый из сотрудников (табл. 9).

Таблица 9

	Борисова А.	Голубева В.	Иванова М.	Петров Г.
10.00-10.15	ПЕРЕОДЕВАНИЕ			
	Боря	Катя, Лена	Костя, Тема	Стас, Лена
10.15-10.45	Костя, Лена математика комната №1	Лена развитие речи комната №2	Боря, Катя развитие речи комната №2	Тема, Стас развитие восприятия и моторики комната №2
10.45-11.15	Стас, Боря развитие речи; накрывание на стол комната №2; кухня	Костя развитие речи комната №1	Тема, Лена развитие речи комната №1	Катя, Лена зарядка спорт, зал
11.15— 11.30	ЗАВТРАК			
11.30-12.15	Катя, Стас развитие речи комната №2	Тема, Лена бытовые навыки кухня	Боря, Лена чтение комната №1	Костя чтение комната №1
12.15— 12.45	Лена, Стас, Костя зарядка спорт, зал	Боря, Лена, Катя, Тема труд кухня		
12.45-13.45	ПРОГУЛКА Дежурство			

13.45— 14.30	Леня, Стас, Костя накрывание на стол кухня	Лена, Боря, Тема, Катя игровая		
14.30-15.00	ОБЕД			
15.00-15.45	Костя, Леня развитие восприятия и моторики комната №1	Лена, Тема развитие речи комната №2	Боря развитие восприятия и моторики комната №1	Катя, Стас бытовые навыки кухня
15.15-15.45	Катя, Стас самостоятельные задания комната №2	Боря самостоятельны е задания комната №1	Лена, Тема самостоятельны ые задания комната №2	Костя, Леня самостоятельны е задания комната №1
15.45-16.00	ПЕРЕОДЕВАНИЕ			
	Стас, Леня	Костя, Тема	Боря	Катя, Лена

Все программы, на которых основывалось обучение, были индивидуальными и разрабатывались сотрудниками школы. При составлении программ использовалась специальная литература по аутизму. Кратко опишем содержательную сторону занятий.

Когда дети приходили в школу или с прогулки, уходили из школы или собирались на прогулку, осуществлялось обучение навыкам самостоятельного переодевания. На занятиях по развитию речи отрабатывались навыки понимания речи (понимание названий предметов, действий, признаков предметов и т.п.) и экспрессивной речи (умение выражать просьбы, согласие-несогласие, отвечать на вопросы и т.п.). На занятиях по развитию моторики и восприятия проводилось обучение невербальным предпосылкам интеллектуальной деятельности, развитие тонкой моторики (лепка, умение пользоваться ножницами и т.п.). Зарядка включала в себя индивидуально подобранный комплекс упражнений, направленных на закрепление навыков двигательного подражания, на формирование контроля за своими движениями, на развитие точности, четкости движений. Занятия по математике были направлены на формирование элементарных математических навыков. Занятия по чтению включали в себя обучение послоговому и глобальному чтению. На прогулке детей учили адекватному поведению на улице, зимой кататься на санках с горы, летом — играть в мяч и другие подвижные игры. Во время завтрака и обеда детей обучали есть самостоятельно, проводили работу по расширению пищевого репертуара. Занятия по формированию бытовых навыков были встроены в расписание дня: обучение/ самостоятельно накрывать на стол, готовить горячие бутерброды в микроволновой печи, убирать посуду, мыть посуду и т.д. Самостоятельные задания дети должны были выполнять по расписанию, при этом репертуар предлагаемых заданий постоянно менялся, проводилось дополнительное обучение. В течение дня в среднем около 15 минут дети проводили, отдыхая в игровой комнате.

Рабочий день сотрудников начинался не позднее, чем за час до прихода детей и заканчивался не ранее, чем через час после ухода детей. В конце каждого рабочего дня проводились обсуждения текущих вопросов, связанных с коррекционным процессом.

Организация индивидуальных занятий

Индивидуальные занятия в школе проводились с использованием элементов поведенческого подхода. У каждого ребенка существовала индивидуальная система поощрения (в основном, использовались «жетоны»: машинки, мишки и т.д.). Поощрения и все необходимое для их использования находились на рабочем месте ребенка. Активно использовались социальные поощрения: эмоционально окрашенная похвала, тактильный контакт и т.п.

На занятиях проводилось формирование и закрепление навыков учебного поведения. Детей учили выполнять инструкции, смотреть на другого человека в тот момент, когда он к ним обращался, адекватно использовать игровые и учебные материалы.

Учебные занятия, как правило, состояли из большого количества заданий, направленных на отработку определенных навыков. Задания соответствовали навыкам, обучение которым входило в индивидуальную программу ребенка. Материал для заданий подбирался в зависимости от того, на каком этапе находилось формирование навыка. Пособия для занятий с каждым ребенком располагались на стеллаже рядом с его рабочим местом.

Обучение самостоятельному выполнению заданий по расписанию начинали проводить на индивидуальных занятиях. При этом задания подбирались адекватно возможностям ребенка, с учетом возможного переноса навыка в домашние условия.

На индивидуальных занятиях большое внимание уделялось коррекции проблем поведения. У всех детей, посещавших школу, отмечались проблемы поведения разной степени выраженности: двигательные стереотипии (у всех детей); у некоторых детей — крик, неадекватный смех и плач, негативизм, агрессия и аутоагрессия.

Организация групповых занятий

Если учитывать все вышеизложенное, становится понятным, что проводить коррекционную работу в группе детей с аутизмом чрезвычайно сложно. Тем не менее, на определенных этапах коррекции это необходимо по ряду причин:

- во многих детских учреждениях групповая работа является обязательной частью учебного и воспитательного процесса;
- умение детей заниматься в группе является необходимой предпосылкой их социальной адаптации (даже в тех случаях, когда ребенка не удастся интегрировать в школу или детский сад);
- увеличение объема занятий по индивидуальным программам требует включения групповых форм работы в расписание дня.

Во-первых, остановимся на том, каким должен быть состав группы для того, чтобы ребенок с аутизмом мог удерживаться в ней. На наш взгляд, это, прежде всего зависит от той задачи, которую мы ставим перед собой для каждого конкретного ребенка и для данной группы в целом. Если ребенок приходит на конкретное учебное занятие, то подбор других детей осуществляется в соответствии с уровнем овладения тем навыком, которому обучают. Во-вторых, Вашей задачей может быть формирование определенных моделей поведения (например, умения соблюдать очередь в игре), и тогда представляется более целесообразным в качестве соучеников для ребенка выбрать детей, уже умеющих вести себя так, как мы хотим научить.

Рассмотрим ситуацию, когда дети с осложненными формами аутизма объединены в так называемые классы. Как правило, подобное объединение основано на двух основных критериях: на возрасте (вариация в рамках двух—трех лет) и на том, каков средний уровень интеллектуального развития детей. Конечно, эти критерии являются важными, но, на наш взгляд, не менее важным является критерий психологической совместимости детей в классе. Необходимо подумать о том, чтобы у каждого ребенка была пара для совместных занятий в будущем; чтобы число говорящих и неговорящих детей было примерно равным; чтобы в классе существовал баланс расторможенных и спокойных, активных и более подчиняемых и т.п. По своему количеству класс для детей с аутизмом не должен превышать пяти—шести человек. Это, однако, не означает, что все дети класса постоянно занимаются вместе. Если речь идет о начальном этапе коррекции, то детей целесообразно объединять: во время обеда (завтрака, полдника); на прогулке; на музыкальных занятиях (и то при условии, что у них имеются навыки, позволяющие им участвовать в этих занятиях). остальные занятия должны быть индивидуальными. Заметим, что и на прогулке, и во время еды индивидуальный подход также

совершенно необходим, поскольку эти моменты дня активно используются специалистами для развития навыков социально-бытовой адаптации. Приведем несколько примеров.

На прогулке с пятью аутичными детьми — двое взрослых (психолог и воспитатель). Ставятся следующие индивидуальные задачи: Боря — идти по дорожке вместе со всеми, выполнять инструкции на детской площадке; Катя — следовать инструкциям «Стой» и «Иди сюда»; Тема — гулять, не держа за руку взрослого; Костя — поддерживать диалог о происходящем вокруг; Стас — поднимать ноги при ходьбе, учиться бегать.

Во время обеда этих же детей обучают: Борю — спокойно сидеть за столом, говорить «Да» в ответ на предложение о любимом лакомстве и «Нет» в случае отказа; Катю — правильно держать ложку, пользоваться салфеткой; Тему — пробовать новую для него пищу; Костю — есть быстро, пользоваться салфеткой; Стаса — развернуто выражать свои желания (говорить вместо «Сок» — «Налей, пожалуйста, сок»).

Напомним, что продуманность и однородность приемов обучения социально-бытовым навыкам служит предпосылкой того, что эти навыки будут сформированы и перенесены в новые условия (например, в домашние).

Когда и как возможен переход к групповым психологическим и педагогическим занятиям? Наиболее существенной предпосылкой для участия ребенка в групповых занятиях является сформированность основ учебного стереотипа. Следует напомнить, что мы говорим, в основном, о детях с аутизмом, осложненным умственной отсталостью и глубокими речевыми нарушениями. Умение выполнять инструкции, подражать, концентрировать внимание на взрослом, на предлагаемых материалах необходимо для того, чтобы ребенок мог удерживаться на групповых занятиях: Кроме того, Вы должны быть уверены, что новая ситуация не будет слишком сложной и травмирующей для Вашего ученика, что его эмоциональное состояние достаточно стабильно для совместных занятий с другими детьми.

При построении групповой работы с аутичными детьми используются две основных формы занятий: фронтальное и индивидуально-групповое, качественно отличающиеся друг от друга. В первом случае мы имеем в виду групповые занятия, на которых дети взаимодействуют не только с педагогом (психологом), но и между собой. Индивидуально-групповые занятия являются групповыми только формально, но не по содержанию. Будучи специально организованными, такие занятия позволяют одновременно заниматься с несколькими детьми индивидуально. Такой тип групповых занятий является основным в школах для детей с аутизмом на Западе, которые работают в рамках подхода ТЕАССН.

Фронтальные групповые занятия с аутичными детьми требуют серьезной подготовки. Необходимо продумать некоторые важные моменты.

Подбор группы. Первое время не следует объединять в группу более двух детей из класса. Желательно, чтобы дети находились примерно на одном уровне развития тех навыков, которым Вы их собираетесь обучать. Если это невозможно, то, по крайней мере, надо, чтобы каждый из детей мог принять участие в выполнении заданий. При подборе группы для занятия нужно учитывать индивидуальные психологические проблемы детей и то, как они будут сочетаться между собой. Если один ребенок быстро пресыщается, не может долго удерживаться в ситуации, то лучше, если другой — будет более усидчивым. Это позволит Вам создать определенный ритм занятия, при котором каждый ребенок будет получать то, что ему нужно: один — быструю смену заданий (а значит, и сенсорных впечатлений), другой — четкость и предсказуемость хода занятия. Важно продумать эмоциональную совместимость детей: если один из детей сензитивен к громким звукам, не следует проводить занятия с ним и с ребенком, который часто плачет и кричит.

В некоторых случаях эмоциональные трудности детей на групповых занятиях могут стать предметом психологической работы. Тема испытывал трудности, если

приходилось ждать, пока ему дадут задание; Леня расстраивался, если на занятии взрослый обращал внимание на другого ребенка. Объединив мальчиков в группу, через некоторое время удалось решить эти проблемы.

Содержательная сторона занятия должна быть направлена на развитие тех навыков, на которые будет направлено занятие. Для многих аутичных детей с интеллектуальной недостаточностью оптимально начинать групповые занятия с зарядки. Если навык двигательного подражания сформирован, то для детей не составит труда вместе прыгать, маршировать, поднимать руки или делать наклоны. Подобные занятия помогают научить детей смотреть на учителя, формируют самые элементарные основы для развития групповой идентичности.

В начале групповой работы с аутичными детьми в рамках каждого «урока», как правило, даются задания из различных областей (например, одно — на развитие тонкой моторики, другое — по развитию речи, третье — на развитие зрительного восприятия и т.п.). Все задания должны быть простыми, доступными детям. Это поможет предотвратить пресыщаемость, трудности концентрации внимания. В то же время это позволяет закрепить способы социально приемлемого поведения в новой для ребенка ситуации. Постепенно уроки могут стать более однородными, и тогда появляются такие занятия как математика, развитие речи и т.п.

Одной из особенностей обучения детей с формами аутизма, осложненного умственной отсталостью, является тот факт, что на формирование многих элементарных навыков может уходить достаточно долгое время. Для того, чтобы изменить эту ситуацию, каждый процесс овладения каждым навыком разбивают на большое число простых, четко определенных этапов. Например, обучение навыку употребления глаголов включает в себя: элементарное понимание глаголов (правильно показывает на картинках, фотографиях); называние действий другого человека (в реальности, по видео, фотографии или картинке); называние собственных действий в момент их выполнения; перенос навыка в спонтанную речь. Для каждого этапа подбирается обширный наглядный материал.

На фронтальных занятиях бывает трудно сформировать новые навыки, поэтому такие уроки часто используют для повторения того, что изучали на индивидуальных занятиях.

Если дети, по какой-то причине, находятся на разных этапах овладения навыком, то педагог должен умело использовать эту ситуацию. Например, на занятии по аппликации тот, кто умеет самостоятельно вырезать — вырезает, а другие дети в это время могут наклеивать вырезанное на фон. На занятии по развитию речи кто-то может отвечать на вопросы, а кто-то демонстрировать свое понимание другим образом — показывать картинки по изучаемой теме. Важно использовать интересы каждого ребенка, предугадывать, кто из детей на что обратит внимание, какие ассоциации у кого могут появиться, где возможна попытка вовлечь в простое взаимодействие и т.п. Все эти моменты должны быть заранее продуманы педагогом (психологом).

Организация среды и подбор материалов — трудно переоценить влияние этого фактора на то, как пройдет занятие. Место, где будет проходить занятие, должно отвечать следующим требованиям:

- 1) минимально возможное количество стимулов, которые могут отвлечь внимание детей;
- 2) доступность материалов — Вы или дети легко можете достать или убрать их;
- 3) у каждого ребенка должно быть обозначенное место (например стул или коврик).

Первое время, когда дети еще не освоили новую учебную ситуацию, лучше сидеть напротив них, причем не за столом. Стол создает лишнюю преграду, детям труднее воспринимать то, что Вы говорите или показываете. Место Вашего занятия должно быть визуально ограничено (по крайней мере, на первых порах) — желательно располагаться в

углу комнаты или у стены (если это не вызывает у детей дискомфорта); тогда среда меньше провоцирует их на то, чтобы вставать или убежать.

Материалы для занятий подбираются так, чтобы они: соответствовали содержанию занятия; были понятны всем детям, которые будут принимать участие в занятии (например, если кто-то из детей не соотносит предметы и их изображения, то для него нужно подобрать реальные предметы по изучаемой теме); были интересны детям, с одной стороны, а с другой — не привлекали преимущественного внимания к свойствам, не относящимся к содержанию занятия. Прежде всего, здесь имеются в виду особые сенсорные пристрастия аутичных детей, природа которых — в нарушении избирательности восприятия.

Учебное занятие должно иметь четкую временную организацию — начало и конец, которые желательно обозначить звуковым сигналом (например, звонком) и зрительно (при помощи, расписания дня, если таковое имеется у ребенка).

Поощрения — это то, что помогает ребенку удерживаться в ситуации занятия, преодолевать собственные желания, которые иногда идут вразрез с тем, что от него требуют. Конечно, мы стараемся учесть и стереотипность аутичных детей, и их интерес к новому, найти предметы, которые им нравятся. Этого может быть недостаточно. В таких случаях мы прибегаем к подкреплениям. Говоря кратко, в зависимости от того, научается ли ребенок требуемому навыку, мы поощряем его видимым образом: он получает то, что выбрал заранее (любимую игрушку, лакомство, может на некоторое время заняться тем, что он любит и т.п.). На групповых занятиях удобнее применять общее для всех детей поощрение. Для этого надо подумать, что нравится всем детям и подготовить карточки (предметы), обозначающие то, что их ожидает. Обычно дети по очереди выбирают поощрения, чаще всего это разные игрушки, с которыми мы потом вместе играем. На первых групповых занятиях бывает эффективно использовать пищевые поощрения (чипсы, орехи, изюм и т.п.).

Ход занятия — это план того, что Вы ожидаете от урока. Такой план желательно составить письменно, чтобы была возможность заглянуть в него или что-то пометить во время занятия. Вы фиксируете порядок выполнения заданий, отмечаете, как дети занимались (если предусмотрена количественная оценка, то записываете баллы), особые моменты в поведении детей; необходимые замечания на будущее.

Пример протокола:

ПРОТОКОЛ ЗАНЯТИЯ С ПАШЕЙ И КОЛЕЙ

Дата

Кто проводил занятие

Занятия	Паша	Коля	Примечания
1. Понимание названий предметов (инструкция «Дай из 2-х»)	++-+--+-	+++++-- +++	Паша выбирает тот предмет, который ему нравится (уменьшать количество, чаще поощрять за Правильные ответы)
2. Соотнесение по цвету: а) сортировка, б) по инструкции	учить	учить	усложнить (4 цвета) Сделать фигурки крупнее

Следует отметить, что планирование занятия и его предварительная организация не означают, что по ходу не должны вноситься изменения. В зависимости от состояния детей, от того, как проходит усвоение навыка, может меняться порядок заданий, продолжительность их выполнения, характер обучения.

Возможные трудности — необходимо учитывать, что состояние детей и их поведение не всегда предсказуемы (особенно при наличии эндогенного процесса). Следовательно, надо предвидеть, какие ситуации могут возникнуть вовремя занятия, и как мы будем реагировать. На групповых занятиях эта проблема стоит более остро, так как при индивидуальной работе есть возможность больше внимания уделить ребенку, у

которого возникли трудности. При групповой работе надо принимать в расчет и других детей, то, как они будут реагировать на всю ситуацию.

Если в своей работе Вы используете элементы поведенческой терапии или просто применяете поощрение, то его характер должен быть таким, чтобы Вы могли поощрять обоих детей (по очереди или одновременно).

Если один из детей в качестве награды выбирает катание на велосипеде, а другой — чтение книги, то Вам трудно будет совместить то и другое одновременно.

Проведение групповых занятий с детьми, страдающими сложными формами аутизма, является неотъемлемой частью коррекционного процесса основное направление которого — это максимально более полная социальная адаптация таких детей в настоящем и будущем.

Сотрудничество с родителями

Сотрудничество с родителями, по мнению многих специалистов, является необходимым условием эффективной коррекционной работы с детьми с аутизмом. Кратко опишем, какие формы взаимодействия с родителями использовались в практике нашей школы.

1: При составлении программ и выборе навыков для обучения учитывались запросы родителей, их пожелания и возможности по внедрению освоенных навыков в повседневную жизнь детей.

2. Родители регулярно в индивидуальном порядке посещали занятия в школе в течение всего учебного дня. Специалисты объясняли происходящее, отвечали на вопросы родителей, знакомили их с программами и документацией.

3. Специалисты систематически посещали детей на дому, оказывая родителям помощь в организации домашних занятий, в построении самостоятельного расписания.,

4. Родители и специалисты вели совместный дневник о каждом ребенке. По итогам недели специалист, ответственный за программы данного ребенка, делал запись о его поведении в течение недели; о том, как проходило обучение различным навыкам. На выходные давались домашние задания

по закреплению навыков, сформированных в школе. Родители писали о том, как ребенок ведет себя дома, о домашних занятиях, задавали вопросы специалистам.

5. Периодически проходили встречи родителей и специалистов, во время которых обсуждались актуальные проблемы обучения и воспитания детей.

6. С некоторыми родителями, по их желанию, был организован тренинг для обучения их навыкам, позволяющим самостоятельно работать с ребенком.

7. При активном участии родителей проводились внеклассные мероприятия (совместные праздники, поездки), в которых сами родители принимали активное участие.

Родители принимали непосредственное участие в коррекционном процессе, самостоятельно обучали своих детей адекватным формам поведения и новым навыкам, высказывали свои замечания и пожелания специалистам. Многие из наработанных в школе форм взаимодействия с семьей использовались нами и другими специалистами в дальнейшем.

Внеклассные формы работы

В школе большое внимание уделялось внеклассной работе. Это было связано, прежде всего, с тем, что мы стремились дать детям новый социальный опыт. Несмотря на то, что в семье всем детям уделяли много внимания, не у всех родителей была возможность часто брать своих детей на прогулки в новые места. Кроме того, перед нами стояла задача сформировать начальные навыки «группового» поведения. Важной задачей был перенос навыков поведения, сформированных в учебной ситуации, в более свободные условия.

Каждую пятницу специалисты с группой детей посещали различные общественные места. Прогулки на Красной площади, в других местах центра Москвы, посещение кукольного театра, зоопарка, «Уголка Дурова», различных кафе, парков (см. рис. 8)—

примеры наших еженедельных походов. Помимо этого, несколько раз всей группой ездили в гости в помещение учреждения, филиалом которого являлась наша школа. В каникулы были предприняты поездки за город: на дачу к одному из воспитанников; в Сергиев Посад. Опыт, полученный во время совместных походов и поездок, дал возможность узнать много нового о поведении детей, об их интересах, предпочтениях, о трудностях поведения в общественных местах. Специалисты стали лучше понимать проблемы, с которыми сталкиваются родители при воспитании своих детей.

Несколько раз в год устраивались праздники, в которых участвовали дети, родители и сотрудники. Все участники праздников вместе собирались за столом, проводили различные игры и конкурсы, пели песни. Летом организовывали пикники с подвижными играми и другими развлечениями. Теплая и свободная атмосфера всегда сопутствовала таким мероприятиям, от которых получали удовольствие и взрослые, и дети.

Общение вне ситуации обучения необходимо для того, чтобы дети, родители и сотрудники могли лучше узнать друг друга, чтобы отношения стали более многогранными и менее формальными. Это возможно только в ситуации, когда коррекционная работа ведется в большом объеме, поскольку на внеклассные мероприятия необходимо дополнительное время, которого всегда не хватает.

Ведение документации

Для каждого ребенка ежедневно составлялся так называемый «лист данных», в котором содержался список всех программ, по которым обучался ребенок. Специалист, отвечающий за программы ребенка, отмечал, по каким программам следует провести тестирование, с целью узнать, как проходит обучение. В зависимости от результата тестирования принималось решение, продолжать ли обучение на данном материале, или следует подобрать новые задания.

Оптимальным, на наш взгляд, является ведение такой документации, которая позволяет отслеживать реальную динамику обучения ребенка всем навыкам, в том числе и по программам, связанным с коррекцией проблем поведения. За образец может быть принята система ведения документации, принятая в PCDI¹. Для ребенка составляется пакет индивидуальных программ — обучающих и коррекционных по каждой из которых фиксируются количественные данные. Графики и таблицы, содержащие данные, позволяют наглядно оценивать прогресс ребенка в освоении учебных навыков динамику в его поведении.

Краткий обзор результатов работы

Структурированная ситуация школы, интенсивные коррекционные занятия в той или иной степени положительно повлияли на развитие всех детей, посещавших школу. Хотелось бы отметить несколько важных моментов.

Первое — уменьшились проблемы в поведении. Специалисты старались выработать единый подход к проблемам поведения, что в большинстве случаев приводило к уменьшению частоты их проявления, по крайней мере, в стенах школы. Во время учебных занятий уровень двигательных стереотипии у всех детей понижался в несколько раз. Были выработаны способы, позволяющие предотвращать и уменьшать проявления других видов проблемного поведения. В то же время, некоторые из проблем поведения (неадекватные смех и плач) сохранились, поскольку, на наш взгляд были обусловлены, прежде всего внутренними факторами.

Второе — необходимо использовать в коррекционной работе поощрения. Стремление получить поощрения помогало детям лучше сосредоточиться, внимательнее отслеживать обратную связь со стороны взрослых в ответ на свои действия. Занятие приобретало большую структурированность и четкость. В то же время, для некоторых детей поощрение не

¹ Принстонский институт развития ребенка (Princeton Child Development Institute; в дальнейшем — PCDI) —

основан в 1970 г. в Принстоне, Нью-Джерси. Институт является частной некоммерческой организацией, которая одной из первых стала работать в области обучения аутичных детей: Высокое качество обучения, научная обоснованность применяемых коррекционных методик привели к тому, что модель PCDI стала образцом для построения подобных учреждений не только в США, но и в других странах.

являлось подкреплением, выбиралось ими формально. По нашему мнению, причины были двоякими: а) внутренние причины — позитивное влияние поощрений было слабее внутренних факторов, определяющих поведение детей; б) внешние причины — малое количество времени у специалистов, специально выделенное для подготовки к занятиям (для наблюдения за поведением ребенка, для поиска поощрений), недостаточное число индивидуальных занятий. Тем не менее, опыт показывает, что во всех случаях обучение с применением поощрений проходит более эффективно, чем без них.

Третье — дети овладели многими навыками, важными для социальной адаптации. Научились в той или иной форме выражать свои основные желания и потребности, проявлять согласие или несогласие. У двоих детей, которые были мучительными до посещения школы, сформировался определенный репертуар речевых навыков (короткие фразы, умение называть предметы и действия). Дети научились адекватно вести себя на улице и в общественных местах. На учебных занятиях они овладели многими навыками, позволяющими им самостоятельно занимать себя, общаться, обслуживать себя, обучаться новому.

Четвертое — родители активно участвовали в коррекционном процессе, получали поддержку друг от друга. Стали проявлять больше инициативы в коррекционной работе, самостоятельно заниматься со своими детьми, общаться между собой вне школы, обмениваясь опытом по их воспитанию.

В целом, опыт, полученный в годы существования школы для аутичных детей, позволяет предположить, что подобная форма коррекционного учреждения является адекватной нуждам многих семей, воспитывающих детей с аутизмом.

Заключение

Существует множество подходов к коррекции и обучению детей с нарушениями развития. Важно, чтобы у родителей была возможность получить информацию о различных подходах, ознакомиться с их теоретическими основами и методиками. Ни одно направление в специальной педагогике и психологии не предлагает «всесильных» способов, позволяющих изменить ход развития, «сделать» ребенка другим. Даже если сами специалисты утверждают обратное, — это не так. Однако продуманная коррекционная работа, основанная на сотрудничестве семьи со специалистами с привлечением современных психологических знаний, может дать положительные результаты, которые пойдут на пользу и семье, и ребенку.

Коррекционная работа с детьми с нарушениями развития ставит перед специалистами новые вопросы, на частичное разрешение которых направлена данная книга. Обобщая представленный материал, необходимо сформулировать основные выводы, касающиеся построения коррекционной работы при осложненных формах аутизма:

1. Родителям, воспитывающим таких детей, необходима профессиональная помощь и поддержка. Оптимальной является ситуация, когда ребенок воспитывается в семье и посещает специальное коррекционное учреждение, работа которого предполагает сотрудничество с родителями.

2. Коррекционная работа должна быть индивидуальной, продуманной, теоретически обоснованной. Выбор основного коррекционного подхода должен осуществляться совместно родителями и специалистами в зависимости от особенностей ребенка, семейной ситуации, от ожиданий родителей, от позиции специалиста.

3. Использование Поведенческой терапии в качестве основного коррекционного подхода позволяет сформировать у детей навыки, полезные для социальной адаптации. Эффективность поведенческой терапии объясняется ее четким построением,

возможностью экспериментального исследования поведения и того, как коррекционная работа влияет на поведение.

4. Коррекционная работа должна охватывать максимально возможное число проблемных зон в развитии ребенка: навыки речи и общения, формирования интеллектуальных и бытовых навыков, проблемы поведения и т.д.

Приложения

Приложение 1 Проведение учебных занятий с Асей

На момент начала диагностических занятий девочке было 7 лет. В анамнезе — тяжелое поражение ЦНС в сочетании, с аутизмом. Мутична. Не проявляет поведения, свидетельствующего о понимании речи: на имя не откликается, на инструкции или предложения заняться приятными для нее видами деятельности не реагирует. Нецеленаправленно перемещается по комнате, берет различные предметы и облизывает их. Фиксирует взгляд на звучащих игрушках (пианола), подносит их к уху. Глазной контакт эпизодический, краткий. Нравятся двигательные игры с включением тактильного контакта. Если не получает желаемого, бьется головой о руку и вскрикивает. Подражает частично. Рекомендации к организации занятий.

1. Заниматься лучше несколько раз в день по 15—20 минут. Постепенно время можно увеличивать до 25—30 минут.

2. Заранее решить, какие задания необходимо отрабатывать на занятии, подготовить соответствующие материалы.

3. Организовать место для занятий — лучше, чтобы учебный стол находился в углу комнаты или у стены. Расположить материалы для задания так, чтобы они находились рядом со взрослым.

4. Продумать, какие поощрения можно использовать во время занятий. Держать их неподалеку, но не в поле зрения девочки,

5. Подбирать стулья так, чтобы лицо взрослого находилось почти на одном уровне с лицом девочки.

Проблемы поведения, которые могут возникнуть во время занятий.

1. Чтобы девочке нравились занятия, задания должны быть не слишком трудными. Важно, чтобы все ее усилия поощрялись.

2. Если девочка отказывается выполнять задание — бросает пособия, отталкивает взрослого, бьется головой — прервать выполнение задания, дать ей несколько инструкций, которые она умеет выполнять («Похлопай», «Встань» и т.п.). Затем вернуться к выполнению исходного задания. Важно не показывать внешне, что произошло что-то необычное — сохранять спокойный тон голоса, не говорить ничего о ее поведении.

3. Занятие должно быть закончено на положительной ноте и по инициативе взрослого. Постараться не доводить до момента усталости ребенка, чтобы она захотела уйти. Содержание занятий

Прежде всего, необходимо работать над умением концентрировать внимание. Для этого Вам придется выполнять многие задания, которые кажутся простыми. Важно то, как девочка их выполняет — насколько она самостоятельна, насколько она доводит задание до конца.

1. Выполнение просьб и инструкций начинать надо с обучения за столом («Руки вверх», «Руки на колени», «Попрыгай», «Потопай», «Дай», «Подними» и т.д.). Перед тем, как попросить девочку что-либо выполнить, необходимо привлечь ее внимание. Для этого можно позвать ее по имени или сказать: «Посмотри на меня», затем быстро повернуть ее голову в направлении обучающего. Поощрять ее надо во всех случаях, когда она сама смотрит на взрослого.

2. Подражание движениям начинать надо с выполнения простых движений и попросить девочку повторить: «Сделай так». Если она не повторяет, помочь ей. Затем повторить еще раз. Как только она повторит движение, поощрять ее,

3. При выполнении просьбы дать предмет из нескольких других надо учить давать новый предмет, сначала пусть он будет на столе только один. Затем можно добавлять другие из 2-х, 3х и т.д. Когда девочка будет давать требуемый предмет, следует поощрение. *Важно*, чтобы девочка самостоятельно вкладывала предмет в обучающую руку. Постепенно переходить к выполнению подобных просьб в течение дня — просить девочку принести Ложку, чашку, игрушку и т.п.

4. Показывать части тела — учить показывать части тела на себе, на обучающем, на игрушках. Учить постепенно, по 3-4 части тела, которые она не знает. Затем переходить к следующим.

5. Сортировать предмет. Девочка должна разложить предметы на группы (одинаковые вместе). Для удобства используются коробки или маленькие корзинки. Сначала просят подобрать дно предмета к образцам (пуговицу — к пуговице, карандаш — к карандашу), затем число предметов, которые надо рассортировать, увеличиваются.

6. Подбирать одинаковые предметы. На столе располагают два предмета. Третий, соответствующий одному из двух на столе, нужно вкладывать девочке в левую руку. Затем, после того, как она посмотрит на обучающего, сказать: «Дай такой же». Она должна взять со стола соответствующий предмет и дать. Помогите ей выполнить задание правильно. Если девочка сама сделала задание правильно, поощрите ее.

7. Задания на развитие тонкой моторики и зрительно-двигательной координации: пирамидки, пазлы-вкладыши, складывание мелких предметов в емкости. Важно, чтобы к концу обучения девочка выполняла задания самостоятельно, без помощи.

8. Показывать картинки. Картинки должны быть простыми, с изображениями знакомых девочке предметов. Сначала используйте фланелеграф. Количество картинок вначале должно быть равно двум, затем их количество постепенно увеличивайте. Как только она научится показывать данную картинку правильно, можно перейти к новой картинке. Показывать картинки нужно указательным пальцем, а не средним или всей рукой.

Приложение 2 **Рекомендации по проведению занятий с Витей**

Родители обратились за помощью, когда мальчику было 1 год и 11 месяцев, с жалобами на полное отсутствие речи и непонимание речи. На имя не откликался, отсутствовали конвенциональные жесты, не показывал пальчиком. Игровая деятельность представлена манипулятивными стереотипными действиями (крутит колеса машинки). Поведение полевое, в глаза не смотрит, в контактах не заинтересован, с мамой не взаимодействует, но симбиотически привязан к ней. Навыки опрятности полностью отсутствуют. Есть двигательные стереотипии (потряхивает ручками, совершает вычурные атетозоподобные движения пальчиками). В семейном анамнезе есть отягощенность шизоидного спектра.

При обследовании в 2 года 5 месяцев выявлены киста нижнего рога правого желудочка и повышенный уровень судорожной готовности.

С 2,5 лет проводятся систематические коррекционные занятия с обучением мамы навыкам и приемам работы с мальчиком. Приводимые ниже рекомендации даны маме на лето.

Организация занятий

1. Заниматься лучше несколько раз в день по 15—20 минут. Постепенно продолжительность занятий можно увеличить до 25—30 минут.

2. Заранее надо решить, какие задания нужно отрабатывать на занятии. Необходимо подготовить соответствующие материалы.

3. Организовать место для занятий — лучше, чтобы учебный стол находился в углу комнаты или «лицом к стене». Расположить материалы для задания так, чтобы они находились рядом с обучающим.

4. Продумать, какие поощрения можно использовать во время занятий. Держать их неподалеку, но не в поле зрения мальчика.

5.Подобрать стулья так, чтобы лицо обучающего находилось почти на одном уровне с лицом мальчика.

Проблемы поведения во время занятий

1. Чтобы мальчику нравились занятия, задания не должны быть слишком трудными. Важно, чтобы все его усилия поощрялись.

2.Если мальчик отказывается выполнять задание — например, бросает пособия, отталкивает взрослого, бьется головой о что-либо — прервать выполнение заданий, дать ему несколько инструкций, которые он умеет выполнять («Похлопай», «Встань» и т.п.), затем вернуться к выполнению исходного задания. Важно не показывать внешне, что произошло нечто необычное: сохранять спокойный, тон голоса, не говорить в таких случаях ничего о его поведении.

3. Занятие должно быть закончено на положительной ноте и *по инициативе обучающего*. Постараться не доводить до того момента, когда мальчик устанет, и сам захочет уйти.

Содержание занятий

Необходимо развивать умение концентрировать внимание. Для этого придется выполнять многие задания, которые могут казаться простыми и уже отработанными. Важно то, *как* мальчик их выполняет — *насколько он самостоятелен, насколько он доводит задание до конца*.

1. Выполнение просьб и инструкций: начинать надо с обучения за столом («Руки вверх», «Руки на колени», «Попрыгай», «Потопай», «Дай», «Подними» и т.д. и т.п.). Перед тем, как попросить мальчика что-либо выполнить нужно привлечь его внимание. Для этого можно позвать его по имени или сказать: «Посмотри на меня», затем быстро повернуть его голову в направлении взрослого. Поощрять его во всех случаях, когда он смотрит на взрослого (обучающего).

2.Подражание движениям: показать простое движение и попросить мальчика повторить: «Сделай так». Если он не повторяет, помочь ему. Затем повторить еще раз. Как только он повторит за обучающим движение, поощрите его.

3. Учить мальчика показывать части тела на себе, на обучающем, на куклах. Делать это постепенно, по 3—4 части тела, которых он не знает, затем переходить к следующим.

4.Навыки раздевания и одевания. Учить мальчика раздеваться и одеваться самостоятельно (сначала частично) помогать ему (делать все его руками, постепенно уменьшая помощь), избегать комментариев. Делать это всегда в определенных местах, в одно и то же время и по определенному порядку. Если тот или иной элемент навыка отработан, никогда не выполнять его за мальчика.

5. Выполнение просьбы дать предмет из нескольких. При обучении с новым предметом нужно, чтобы на столе был только он. Затем можно добавлять другие предметы и ребенок должен от него давать то, что требуют от него, давать нужный предмет из двух, трех и т.д. Если ребенок выполняет, поощряйте его. Важно, чтобы мальчик самостоятельно вкладывал предмет в руку обучающего. Постепенно переходят к выполнению подобных просьб в течение дня (как бы спонтанно): попросить мальчика принести книгу, чашку, веник и т.п.

6. Выработка навыка подбирать одинаковые предметы. На столе располагают два предмета. Третий предмет, соответствующий одному из лежащих на столе, вкладывают мальчику в левую руку. Затем, после того, как он посмотрит на обучающего, сказать: «Дай такой же».

7.Навык показывать картинки. Начинать надо с 2—3 картинок с изображением того, что любит мальчик (машины, поезда), постепенно количество картинок увеличивать. Как только он показывает ту или иную картинку правильно из 5—6, переходить

к новой картинке. Добиваться, чтобы мальчик показывал картинки именно указательным пальцем.

8. Сортировка предметов: нужно научить раскладывать предметы на группы

(одинаковые вместе). Удобно использовать небольшие коробки Или корзинки. Сначала попросить подобрать два предмета к образцам (пуговицу к пуговице, карандаш к карандашу), затем число предметов, которые нужно рассортировать, постепенно увеличивается.

9. Для тонкой моторики и зрительно-моторной координации используются пирамидки, пазлы-вкладыши, складывание мелких предметов в емкости. Важно, чтобы к концу обучения мальчик выполнял задания самостоятельно, без чьей-либо помощи.

Катамнез. В результате активной коррекционной работы специалистов и семьи в течение года на фоне поддерживающей медикаментозной терапии мальчик значительно продвинулся в развитии: овладел навыками опрятности, появилась фразовая речь, обращение (изредка и только к маме), понимание речи соответствует возрасту. Появился повышенный Интерес к буквам и цифрам. Стал смотреть в глаза, взаимодействует со взрослыми во время игры, но быстро пресыщается. Занятия за столом выдерживает до 30 минут, во время занятий продуктивен и активен. Стереотипии сохраняются (преимущественно при возбуждении).