

Лекция по теме: «Особенности психического развития детей с РАС в младшем школьном возрасте»

Несмотря на остающиеся характерные особенности психического развития и трудности социализации, с возрастом практически все аутичные дети имеют выраженную в разной степени положительную динамику развития. Повышаются их возможности коммуникации с близкими, совершенствуются навыки самообслуживания. Очень многое в это время зависит от того, начинается ли их обучение в школе, так как усложнение социальной среды становится необходимым стимулом их развития.

Понятно, что дети первой группы в школу чаще всего не попадают, однако, оставаясь дома, они постепенно становятся более управляемыми, более направленными на близких, лучше выполняют простые инструкции, чаще обнаруживают понимание ситуации, интерес к происходящему. Известны случаи, когда таких детей, даже при отсутствии коммуникативной речи, удавалось обучить чтению, и они научались выражать свои желания, отношение к происходящему, составляя слова из букв или выбирая карточки с надписями. Иногда роль таких средств коммуникации начинали выполнять карточки с рисунками или фотографии.

Создание средств коммуникации для таких детей требует систематических усилий. Сам процесс организации коммуникативного действия нуждается в постоянной помощи других людей — побуждении, ободрении, иногда поддержки руки ребенка. Лишь постепенно такая помощь может редуцироваться. Эта достаточно трудоемкая, но нужная работа позволяет ребенку установить контакт с другими людьми, что, безусловно, значимо как для ребенка, так и для его близких, так как дает возможность перестроить взаимоотношения в семье.

Несмотря на огромные трудности организации взаимодействия, целесообразность попыток обучения таких детей в школе в настоящее время доказана. Возможна успешная отработка бытовых и учебных навыков. Накоплен опыт педагогов по индивидуальному включению таких детей в занятия в небольшой детской группе. Основной задачей при этом становится организация стереотипа «учебного поведения», позволяющего ребенку впоследствии легче удерживаться во время группового занятия и выполнять инструкции педагога.

При этом важно не только сформировать у такого ребенка знания и умения, но и включить его в ситуацию активного взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Удачно, если учебная группа, в которой он находится, неоднородна по составу и включает социально развитых детей, не имеющих проблем, связанных с аутизмом. В этом случае ребенок получает возможность следовать образцам нормального поведения. Опыт показывает, что даже глубоко аутичные дети часто осознают свой новый статус ученика и дорожат возможностью ходить в школу. Дети других групп, конечно, в большей степени готовы к обучению в школе. Многие из них выражают желание идти в школу, имеют успешный опыт обучения на индивидуальных занятиях, некоторые уже владеют начальными школьными навыками: умеют читать, реже — считать и писать. Однако даже в этом случае их адаптация к школьной жизни проходит непросто.

Общие для всех аутичных детей трудности обнаруживаются прежде всего в организации их учебной деятельности. Такие дети, хорошо организованные на индивидуальных занятиях, в школьном классе вначале производят впечатление совершенно разлаженных: с огромным трудом сидят за партой, могут вставать, ходить по классу во время урока. Они медлительны, отвечают не сразу и невпопад, выполняют задание не тогда, когда нужно. Их внимание неустойчиво, на уроке они могут быть заняты своими играми. Поведение таких детей плохо контролируется, часто они как бы не видят и не слышат учителя. Возможны неадекватные реакции — оживление и смех, или испуг и плач, или стереотипное двигательное и речевое возбуждение, стремление, не слушая

других, постоянно говорить на какую-то особую тему. Характерны проявления негативизма, резкий отказ от выполнения заданий.

Для того чтобы справиться с этими трудностями организации детей, необходимо понимать природу проблем ребенка. Так, неадекватность поведения может быть обусловлена значительно большей, чем обычно, утомляемостью и пресыщаемостью такого ребенка, его выраженной психической незрелостью. Незрелость может проявиться как особая возбудимость. Даже если поведение ребенка адекватно дома или во время индивидуальных занятий, общество других детей и новизна школьной ситуации часто так возбуждают его, что он легко становится неуправляемым, не следует инструкции, не удерживается на месте, выкрикивает, легко провоцируется шалостями других детей, может выглядеть дурашливым.

В то же время выясняется, что, несмотря на такое возбуждение, он частично усваивает материал урока, может воспроизвести впоследствии то, чем занимались в классе, и на что, казалось бы, он не обращал внимания. Например, ребенок в состоянии по собственной инициативе дома выполнять задания, на которые не реагировал на уроке.

Необходимо учитывать повышенную сенсорную ранимость детей, так же как их чувствительность к смене погоды. Особая брезгливость, пугливость могут препятствовать включению ребенка во взаимодействие, провоцировать неожиданный эмоциональный срыв, стать причиной возбуждения и реакций негативизма.

Понятно, что такие дети с трудом приспосабливаются к переменам — к новым условиям, людям, способу выполнения задания, неожиданному изменению уже освоенного порядка. Иногда ребенка с последствиями аутизма трудно отвлечь от неадекватного на уроке сосредоточения на объекте собственного стереотипного интереса — на игрушке, рисовании, перелистывании и перебирании книг, игре с водой, с конструктором и т. п. Возможна и противоположная ситуация, когда работа с классом дезорганизуется из-за претензий такого ребенка на полную узурпацию внимания учителя, его обостренного стремления быть самым успешным, самым умным, его ревностью к похвале учителем другого ученика.

Эти трудности особенно велики в первый период обучения до тех пор, пока общество других детей не стало для ребенка привычным, пока не сложился стереотип занятий. Именно в это время трудности часто обуславливают переход на индивидуальное обучение, которое, однако, не решает проблем ребенка, так как исключает столь необходимый ему опыт социализации. Вместе с тем при терпеливом и адекватном отношении учителя эти проблемы в течение первого года обучения постепенно сглаживаются. Овладев «учебным поведением», ребенок начинает пользоваться полученными ранее на индивидуальных занятиях учебными навыками.

Приверженность освоенным формам поведения является сильной стороной такого ребенка. При выработке общего стереотипа школьной жизни, усвоении правил поведения на уроке он в большинстве случаев пунктуально следует им.

Можно сказать, что впоследствии такой ребенок часто становится более «удобным» учеником, чем обычные дети. Подобная «правильность», однако, должна не только радовать, но и настораживать учителя, за ней может скрываться пассивность ребенка, мешающая ему в дальнейшем обучении. Кроме того, ребенок с последствиями аутизма, чрезвычайно ответственно относящийся к обучению, выполнению заданий, становится слишком ранимым, слишком чувствительным к оценке учителя.

Успехи в отработке адекватных форм учебного поведения часто сопровождаются трудностями в овладении учебным материалом.

Характерен целый комплекс таких проблем, среди которых на начальном этапе обучения наиболее остро могут проявляться моторные и речевые трудности. Учителя обычно беспокоит, что, усваивая программу, ребенок с трудом переносит освоенные навыки в другую ситуацию. Педагога настораживает и то, что ребенок часто воспроизводит материал стереотипно (в форме, данной учителем), что заставляет заподозрить

механическое запоминание. Тревожит также характерное для таких детей затруднение в понимании подтекста.

Рассмотрим эти трудности подробнее, стараясь, по возможности, определить их причины.

Проблемы внимания уже рассматривались выше как одна из причин трудности организации адекватного учебного поведения детей с последствиями аутизма. Надо отметить, однако, что даже при сформированном адекватном учебном поведении остаются выраженной рассеянность, частые отвлечения ребенка.

Моторная неловкость и трудности пространственной организации проявляются при обучении письму. Дети могут с трудом ориентироваться на листе тетради, неправильно держать ручку, сжимать ее слишком вяло или слишком напряженно. Часто им трудно воспроизвести элемент буквы по образцу. На этом фоне возникает опасность негативизма к обучению письму, отказ ребенка брать в руки ручку и пытаться что-то делать. Поддержка руки ребенка, направление ее движения обычно помогают ему постепенно закрепить нужную позу и последовательность действий. Опыт показывает, что с большими или меньшими трудностями такие дети постепенно осваивают навык письма, более того, многие из них позже пишут каллиграфически.

Характерны также общая некоординированность, неловкость в движениях, усугубляемая рассеянностью и возбудимостью. Так, дети могут бежать не глядя, наткнуться на предметы, ронять вещи, что тоже требует постоянного дополнительного контроля взрослых.

Речевые нарушения проявляются как в понимании, так и в экспрессивной речи таких детей. Даже при большом запасе слов ребенок может испытывать трудности в организации развернутого высказывания, говорить односложно, использовать стереотипные клише. Без специальной работы эти трудности самостоятельно не преодолеваются, что ставит под угрозу возможность обучения детей в средних и старших классах, где обязательны развернутые ответы. В то же время известно, что при направленной коррекционной работе ребенок оказывается в состоянии излагать учебный материал. При хорошей фразовой речи и возможности развернутого монолога дети затрудняются в организации диалога: стремятся говорить сами и не слушают, не учитывают то, что им говорят. Без специальной работы это тоже может мешать обучению ребенка.

Трудности речевого развития выступают в контексте более общих проблем коммуникации. Часто самые умные дети с аутизмом не понимают, как строить ответ на уроке, как и зачем делиться информацией с другими. Они не осознают, что другие люди не понимают их автоматически, что им нужно объяснять свои мысли и намерения, делиться чувствами, обосновывать свою правоту.

Для много и активно говорящих аутичных детей типичны нарушения темпа речи, ее ритма, интонации; характерны и замедленная, «смазанная» речь, и слишком быстрая, «захлебывающаяся»; возможны запинки. Все это создает дополнительные трудности понимания ребенка и взрослыми, и другими детьми.

Что касается пассивной речи, то ребенку часто трудно следовать развернутой, многоступенчатой инструкции, трудно понять многоречивое пояснение задания. Подробности часто не помогают, а, наоборот, выбивают его из колеи. Это отмечается именно в ситуации, требующей произвольной организации внимания ребенка, когда он должен выслушать педагога и действовать по инструкции. В то же время, когда речь обращена не к нему, а, например, к другому ученику, он может непроизвольно воспринимать гораздо более сложные сообщения, и его дальнейшее поведение показывает, что он учитывает полученную информацию.

Таким образом, способность ребенка с аутизмом понимать обращенную речь различна в ситуации произвольного и произвольного внимания. Это еще одна причина того, что такому ребенку необходимо обучение в классе, объединяющем разных детей.

Только тогда он не попадает в обедненную речевую среду и получает возможность присутствовать при разговоре с другими детьми, слышать развернутую инструкцию учителя, обращенную к другому ребенку, не имеющему проблем в произвольном восприятии речи.

В школе проявляются и особенности когнитивной деятельности детей с аутизмом. Распространено мнение о механическом усвоении такими детьми учебного материала. Оно возникает потому, что мы не учитываем особенности восприятия и переработки ими информации. Им очень трудно быть гибкими и взаимодействовать с меняющимися обстоятельствами, «смотреть на вещи» с разных сторон. В окружающем такие дети ценят определенность, стараются выделить постоянные условия, способы действия и не разрушать их. Учебный материал они тоже стремятся «схватить» целиком куском, как его организует учитель, в том контексте, в котором он его подает. Воспроизводят они его так, как усвоили, и с трудом переносят в другую ситуацию. Полученные знания и навыки жестко связаны для них с ситуацией обучения. Им трудно самостоятельно использовать усвоенные знания в другой ситуации, связывать их со своим жизненным опытом. Они как будто лежат в разных ячейках его сознания и не взаимодействуют друг с другом. Это касается не только учебного материала: восприятие мира у такого ребенка фрагментарное, состоит из отдельных картин, образов, ситуаций. Такая разрозненность и создает впечатление механистичности, хотя отдельные впечатления могут глубоко переживаться и интересно осмысливаться аутичными детьми.

В наибольшей степени трудности понимания происходящего распространяются на понимание отношений между людьми, чувств и мыслей другого человека. Не имея опыта сопереживания, разнообразного взаимодействия с людьми, такие дети часто, воспринимая последовательность событий, нуждаются в специальной помощи для выявления их эмоционального смысла.

Все эти трудности обучения обнаруживаются постепенно, когда аутичный ребенок действительно начинает учиться (не применять выученное им раньше в процессе индивидуальных занятий, а осваивать новые школьные навыки). Часто это происходит неожиданно для учителя, который может не знать, что за негативизмом, несобранностью ребенка стоят другие, не менее серьезные, проблемы. Именно в это время часто возникает предположение о значительном умственном снижении, сомнения в возможности ребенка освоить школьную программу. Вместе с тем, и здесь терпение и адекватный подход учителя могут выправить ситуацию.

Сильной стороной такого ребенка является его старательность, направленность на учебу, отличная память, возможные избирательные интеллектуальные способности и интересы. Он способен усваивать большие объемы информации; усвоенные учебные навыки, как правило, прочны, на них можно опереться в дальнейшем обучении. Специальная работа может помочь ребенку продвинуться даже в самых трудных для него направлениях, развить навыки коммуникации, способность неоднозначно воспринимать смысл происходящего.

Поступление ребенка с аутизмом в школу обнажает трудности его социально-эмоционального развития.

Как уже упоминалось, он нуждается в помощи для понимания эмоционального смысла происходящего. Кроме того, часто у пришедшего в школу ребенка, даже умеющего читать, считать и писать, отсутствуют самые простые социально-бытовые навыки. Даже владея ими в домашних условиях, в школе такой ребенок может сначала затрудняться пользоваться общим туалетом, завтракать вместе со всеми.

Он ведет себя со взрослыми и с детьми как маленький ребенок: может дичиться и стесняться взрослых или, наоборот, быть с ними слишком доверчивым, открытым; детей может тоже либо бояться, либо контактировать с ними только на самом простом уровне: бегать вместе, обнимать, толкать, заглядывать в глаза и смеяться. Хотя он не избегает других детей, хочет быть вместе с ними, в реальности он часто испытывает другие

чувства. Дети нередко утомляют и раздражают его, и он не хочет делить с ними внимание и похвалу учителя.

Во многих случаях ребенок с самого начала дорожит своей ролью ученика, ориентирован на оценку учителя, хочет быть хорошим, дружить с детьми. Однако эти механизмы организации поведения в силу эмоциональной незрелости ребенка пока еще дают постоянные сбои. Практически никто из таких детей в начале обучения не может адекватно воспринимать свои неудачи, относиться к ним конструктивно. Дети нацелены только на успех, поэтому могут отказываться от новых заданий, уходить от трудностей.

Социальная наивность и страхи такого ребенка во многом связаны с фрагментарностью представлений о себе и об окружающем. Его воспоминания могут быть ярки, чрезвычайно насыщены, но отрывочны и часто непонятны другим людям. Он может не иметь опыта в самых простых областях жизни: ему трудно описать свой двор и даже свой дом, дорогу до школы: определить, что он любит есть на завтрак, но зато в состоянии показать осведомленность в гораздо более сложных областях (например, много знать о животных или о марках автомашин).

Его опыт часто плохо упорядочен во времени; ему трудно отделить друг от друга события прошлого, настоящего, планы на будущее. Такому ребенку сложно выделить какие-то развернутые сюжеты из своей жизни, рассказать об интересных событиях. Внутренний эмоциональный опыт не разработан, отдельные впечатления не упорядочены. Это — одна из причин, почему взрослому нелегко установить прочный эмоциональный контакт с аутичным ребенком: не только вызвать его живой отклик, но и постоянно удерживать его, вести за собой, владеть ситуацией, иметь возможность утешить, направить, удержать от импульсивного действия, спланировать общее будущее. Если несформированность социально-бытовых навыков, трудности контакта со взрослыми и детьми проявляются сразу, то стоящая за ними неупорядоченность индивидуального эмоционального опыта ребенка обычно не столь очевидна. Между тем, именно она с возрастом становится серьезным тормозом развития даже вполне преуспевающих в учебе детей.

Без специальной помощи в развитии внутренней картины мира, временной перспективы, самосознания приобретенные знания и умения не усваиваются ребенком, не используются им самостоятельно в реальной жизни. Без развития способности взаимодействовать со взрослыми и сверстниками дети с аутизмом не могут освоить адекватную социальную роль. Задача учителя в данном случае не сводится к организации учебного поведения и обучению сложным умениям и навыкам, а заключается в связывании последних в осмысленное целое и формировании умения использовать их в разных ситуациях.

Как уже отмечалось, трудности проявляются по-разному у детей разных групп.

Дети второй группы в состоянии постепенно освоить хорошо организованный стереотип жизни класса. Сначала они не смогут общаться со сверстниками, следовать фронтальной инструкции, но будут выполнять адресованную им индивидуально инструкцию учителя. Основной опасностью для них может стать неожиданное изменение привычного порядка: замена урока, учителя, места занятий. Препятствием становится страх неудачи, трудности. Таким детям сложно воспринять и удержать слишком развернутую инструкцию учителя. При неподготовленном переходе к новому материалу ребенок может дать стойкий отказ от обучения. Серьезной проблемой в данном случае становятся собственно речевые трудности ребенка: невозможность пересказа, развернутого ответа.

Дети третьей группы часто имеют стойкую учебную мотивацию, интеллектуальные интересы. Они ориентированы на учителя, на взаимодействие с ним. Трудности вызывает совместная работа с другими детьми, так как такой ребенок требует исключительного внимания учителя, стремится постоянно говорить с ним на темы своих увлечений, не терпит возражений, отвлечений внимания учителя. Кроме того, он болезненно реагирует на собственные неудачи и успехи товарищей по классу. Всегда и во всем он должен быть

первым, отвечать на все вопросы, получать все похвалы. Понятно, что это может полностью дезорганизовать работу класса. Приучение к взаимодействию возможно, но идет достаточно медленно.

Дети четвертой группы проявляют чрезвычайную ранимость и тормозимость в контактах с учителем и сверстниками. Учителю мешает их крайняя утомляемость и пресыщаемость. Организованные на индивидуальном занятии, в обществе других детей они легко перевозбуждаются, становятся двигательно расторможенными, откликаются на шутки, шалости сверстников и, возбужденно воспроизводя их, выглядят дурашливыми. Овладеть их вниманием и успокоить в это время очень трудно. Так же, как дети второй группы, они с трудом воспринимают развернутую инструкцию, им требуется индивидуальная поддержка учителя, любая трудность может дезорганизовать их поведение. Поэтому часто состояние таких детей квалифицируется педагогами как тяжелая задержка развития.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ РЕБЕНКУ С АУТИЗМОМ В ШКОЛЕ

Период школьного обучения особенно важен для аутичных детей и их близких. Поступлению в школу часто предшествуют годы усилий семьи и специалистов по возвращению ребенка в русло нормальной жизни. Конечно, в начале коррекционной работы и позже детям с аутизмом необходимы индивидуальные занятия, затем тренинг в малых группах детей со сходными проблемами. Однако при появлении хотя бы малейшей возможности они нуждаются в следовании образцам нормального поведения и общения с детьми, чьи эмоциональные реакции и навыки коммуникации стимулируют налаживание контактов.

Опыт показывает, что аутичному ребенку необходима постоянная стимуляция для перехода к более сложным отношениям с миром и с людьми. Ее нельзя организовать искусственно, можно лишь добиваться адаптации ребенка в нормальной среде, которая естественным образом заставляет детей «собираться» и решать новые жизненные задачи. Таким образом, выход в достаточно сложные социальные условия школы, в среду обычных детей — это большая победа такого ребенка и открытие для него новых возможностей развития. Школа дает ему не только знания и навыки, но прежде всего шанс научиться жить вместе с другими людьми. Поэтому для таких детей крайне важно удержаться *в школе, а не остаться в привычных домашних условиях*, перейдя на индивидуальное обучение. Сделать это, не имея «своего» человека в школе — ходатая, заступника, профессионально понимающего проблему и объясняющего ее другим специалистам, — практически невозможно.

Аутизм не связан напрямую с интеллектуальными возможностями ребенка и может осложнять жизнь как детей с задержкой развития, так и самых блестящих и одаренных учеников. Опыт показывает, что все дети, даже самые умные, для того, чтобы не просто удержаться в школе, а получить знания и навыки, которые потом смогут использовать во взрослой жизни, нуждаются не только в заступничестве и терпении, но и в направленной психологической помощи. Она реализуется в продуманной организации их школьной жизни; в поддержке учителя; в индивидуальной работе, стимулирующей социальное, эмоциональное и личностное развитие детей; в поддержке их семей и координации взаимодействия родителей со специалистами; в помощи сверстникам в понимании и принятии их особого одноклассника. Если такую помощь удастся наладить, то начинают активно развиваться не только те дети, чьи блестящие интеллектуальные способности сразу бросаются в глаза, но и внешне менее яркие дети, за тормозимостью и застенчивостью которых скрываются интересные индивидуальности. Задним числом выясняется, что они с самого начала чувствовали и понимали гораздо больше, чем могли выразить.

Рассмотрим как можно более подробно и конкретно, что мы можем сделать для ребенка с аутизмом в школе, включая самые простые и очевидные с позиций здравого

смысла вещи. Для этого постараемся охарактеризовать как слабые, так и сильные стороны детей. Надо учесть, что хотя трудности типичны, они могут быть выражены в разной степени, ни у одного ребенка, безусловно, не встречается весь комплекс представленных проблем.

Основные условия обучения в школе

Ребенку с аутизмом в школе в основном требуется все то же, что нужно обычным детям.

Ему будет легче адаптироваться, особенно в начале обучения, когда он еще не чувствует защиты своего учителя и общности с одноклассниками, в общей благожелательной и спокойной атмосфере школы. Большинство «срывов» в поведении возникает на фоне общей напряженности, конфликтов взрослых с другими учениками.

Для него важны доброжелательность и симпатия, которые позволяют довериться и привязаться к своему учителю. Когда такой ребенок поступает в школу, то, как правило, уже хочет быть школьником, стремится к детям и готов полюбить своего учителя. Он очень нуждается в эмоциональном контакте, мнение об отсутствии у него потребности в общении не подтверждает ни один реально работающий с таким ребенком практический психолог. Известно, что сложившиеся отношения с учителем являются для таких детей мощным стимулом не только в обучении, но и в эмоциональном и социальном развитии.

Так же, как и другим детям, ему нужна четкая и подробно разработанная организация жизни в школе, на уроке, на перемене, позволяющая осознать порядок происходящего и использовать сложившиеся ритуалы для организации своего поведения. В отличие от других детей, внезапное нарушение порядка для ребенка с аутизмом всегда вызывает дискомфорт, даже если это интересная экскурсия или отмена сложной контрольной работы. Бережное отношение к уже сложившимся формам взаимодействия не означает, что мы хотим их жестко фиксировать. Доказано, что аутичному ребенку можно помочь стать более гибким, не разрушая, а постепенно усложняя и развивая усвоенный им порядок взаимодействия, вводя в него все больше возможных вариаций.

Необходима специальная работа по своевременной организации дополнительной индивидуальной помощи педагога и психолога, по составлению подходящего ребенку режима освоения учебных навыков. Трудности могут и не появиться, так как часть детей уже при поступлении в школу владеет навыками чтения, письма, счета. Если они и проявляются, то индивидуально варьируются и часто связаны как раз с прошлыми неудачными попытками обучения, излишним нажимом, нетерпеливостью родителей или учителей. Первой предпосылкой их преодоления является опыт достижения успеха, который мы должны дать ребенку.

Следует быть готовым к тому, что большинству детей с аутизмом потребуется помощь психолога в развитии представлений о себе и об окружающем, в понимании других людей; в овладении навыками коммуникации, преодолении бытовой неприспособленности и социальной наивности. В обучении таких детей часто как будто меняется иерархия сложностей: они могут схватывать на лету достаточно трудную информацию (весь класс, например, может списывать у ребенка упражнения по иностранному языку), но нуждаются в дополнительной помощи для того, чтобы уразуметь обыденные вещи, то, что обычные дети усваивают сами в достаточно раннем возрасте. Характерно, что в этом случае поддержка консультанта «со стороны» может быть для таких детей менее эффективной, чем помощь школьного психолога. Дети могут затрудняться в переносе знаний и навыков из ситуации специальных занятий в естественную среду. Поэтому помощь в овладении социальными навыками, оказываемая «по ходу дела», в процессе обычной школьной жизни, именно тогда, когда это актуально для ребенка, наиболее ему полезна.

Полноценная психологическая помощь ребенку эффективна в обстановке доверия специалистов и близких ребенка и их тесного взаимодействия. Достичь контакта с семьей аутичного ребенка не всегда просто. Его родители, уже прошедшие определенный путь

взаимоотношений со специалистами, часто справедливо подозревают, что работа психолога связана прежде всего с постановкой диагноза «аутизм», и это грозит переводом ребенка на индивидуальное обучение или полным отказом школы работать с ним.

Рассмотрим прежде всего возможные трудности ребенка с аутизмом, характерные для разных периодов его школьной жизни. Нам важно передать опыт, который позволит справиться с ними или даже предотвратить их. Для более полного охвата разных сторон жизни школы попробуем рассмотреть процессы организации обучения, освоения учебного материала, социально-бытовой адаптации и эмоционального развития детей, хотя, конечно, при этом нам во многих случаях придется повторяться, обращаясь к разным аспектам одной проблемы.

Организация обучения

Как уже говорилось, к школьному возрасту многие дети с аутизмом хотят быть учениками и идти в школу. Как правило, они даже имеют некоторые школьные навыки: знают буквы и цифры, порядковый счет, умеют читать, реже — писать, владеют некоторыми счетными операциями. Многие имеют хороший словарный запас и обширные знания в области своих увлечений, поэтому при предварительном знакомстве часто производят вполне благополучное впечатление. Практически все они имеют опыт индивидуального обучения и уже неплохо организуются на индивидуальных занятиях. Тем не менее, их обучение в школе, в группе детей сначала может не складываться. Почти все описанные ниже трудности значительно сглаживаются уже в течение первого полугодия их пребывания в школе. Однако справиться с ними можно, только дав ребенку реальный опыт совместного с другими детьми обучения.

Постараемся перечислить первые школьные трудности. Такой ребенок, например, может вести себя, «как маленький»: с трудом сидеть за партой, вставать, ходить по классу во время урока, заниматься своими делами. В этой ситуации учитель обычно опирается на свой опыт работы с инфантильными, «незрелыми» детьми. Дети с аутизмом вообще характеризуются значительной психической незрелостью, утомляемостью, пресыщаемостью, особой возбудимостью, зависимостью даже от легкого физического недомогания или сезонных колебаний погоды и требуют к себе бережного отношения, хотя с возрастом становятся все более выносливыми.

Другие трудности носят более специфический характер. Ребенок с аутизмом может на первых порах не выполнять инструкции: не реагировать на устное обращение, не выполнять задания даже в том случае, если учитель показывает способ действия. Он как бы «не видит» и «не слышит» учителя. Однако это не совсем так: аутичный ребенок воспринимает происходящее, но не всегда может сразу сконцентрироваться и отреагировать. Он хотя и с запозданием, но все-таки правильно выполняет требование и отвечает на заданный вопрос. Иногда, учитывая, насколько такому ребенку трудно «собраться» и ответить на прямое обращение, учитель может специально, чтобы стимулировать его, обратиться к другому ребенку и таким образом все-таки втянуть ребенка с аутизмом во взаимодействие.

Сначала аутичный ребенок может выполнять задания медленно и неловко, как будто нехотя, сидеть развалившись и рассеянно глядя в сторону. На наш взгляд, это не самое важное, главное, что он постепенно начинает все более стабильно работать на уроке. Не стоит стремиться как можно скорее «привести в порядок» такого ребенка. Наша торопливость в данном случае может иметь обратный результат: в напряженной ситуации он может пугаться, замолкать, уходить в себя и совсем переставать соображать или, наоборот, активно протестовать, шуметь и отказываться от работы. В ответ на завышенные требования ребенок с аутизмом также может перейти к привычной стереотипной активности.

В начале обучения все перечисленные трудности многократно усугубляются новизной школьной ситуации, все необычное, как известно, является для этих детей очень сильным стрессовым фактором.

Самые острые переживания связаны с необходимостью общения с другими детьми. Поэтому, даже если его поведение вполне адекватно дома и на индивидуальных занятиях, в классе он может легко возбуждаться, приходить в восторг от шалостей одноклассников, хохотать, когда все уже успокоилось, и пытаться повторять чужие «шутки». Хотя все это, безусловно, осложняет жизнь класса, важно помнить, что аутичный ребенок только начинает подражать детям, это его первые попытки быть «таким, как все», которые в дальнейшем обеспечат следование правильным образцам поведения.

Как уже отмечалось, успокоить ребенка может только выработка привычки быть с другими. Понятно, что при этом надо сохранить и нормальные условия для обучения обычных детей. Здесь может помочь школьный психолог, организуя процесс постепенного подключения ребенка к общим занятиям: сначала на тех уроках, к которым он уже подготовлен индивидуальными занятиями, где может проявить себя успешно. В идеале, конечно, введение такого ребенка в класс может пройти более гладко с помощью ассистента учителя, помогающего ребенку организовать себя на уроке. Присутствие на уроке родителей в качестве ассистентов учителя надо использовать очень осторожно, потому что часто они слишком стараются «навести порядок», и их напряжение передается ребенку. Иногда роль ассистента начинает с удовольствием играть ближайший сосед (чаще соседка) ребенка по классу, и эту ситуацию, как нам кажется, можно успешно использовать.

Привыкание — не единственная причина того, что поведение таких детей становится все более нормальным. Самым важным является то, что они постепенно усваивают порядок, стереотип урока, который начинает охранять их от поведенческих срывов. Известно, как такие дети дорожат освоенным порядком. Поэтому для них так важны и четкая функциональная организация пространства класса, и определенный ритуал общения учителя с учениками, и воспроизводимый порядок урока. Такая уютная, предсказуемая организация жизни будет удобна и другим детям. В сущности, не требуется ничего специфического, кроме очень четкой организации жизни класса и обучения, когда даже введение нового материала подготовлено и ожидаемо.

Продуманный порядок, по возможности исключающий невольные провокации, уберет даже незрелого ребенка от импульсивных действий. Если мы знаем, что ребенок может слишком сосредоточиться на перелистывании страниц или складывании конструктора, то не оставим книги и игрушки в доступном месте; если знаем, что ребенка могут привлечь игры с водой, то не посадим его рядом с раковиной. Такая организация «на уровне здравого смысла» часто не делается взрослыми, а в срывах мы виним ребенка, который не может удержаться от импульсивного действия просто в силу уровня своего аффективного развития.

Как уже упоминалось, в начале обучения учителю может показаться, что ребенок, время от времени «выпадающий» из ситуации, плохо воспринимает происходящее. Однако, как ни странно, часто выясняется, что, несмотря на рассеянность или возбуждение, он усваивает данный на уроке материал. Впоследствии он может воспроизвести дома все, чем занимались в классе, даже то, на что, казалось бы, совсем не обращал внимания. Ребенок может с удовольствием сам выполнять дома задания, на которые не реагировал на уроке, и работает при этом потрясающе «усидчиво». Не один раз мы узнавали, что дома дети не только регулярно и достаточно точно проигрывают ход урока, но и заводят тетради на всех учеников класса, делают «за всех» домашнюю работу.

Так с самого начала школа может стать основным смыслом жизни ребенка с аутизмом, но это, как ни парадоксально, проявляется только дома. В школе из-за неорганизованности ребенка, его неумения владеть собой учитель часто не может оценить степени его заинтересованности. Если педагог будет знать, что происходит с ребенком дома, то поймет, что его терпение и усилия не напрасны. Установление тесной взаимосвязи учителя и близких ребенка — одна из самых важных задач психолога.

Организуя удобный порядок, мы должны помнить и о повышенной чувствительности, ранимости, брезгливости такого ребенка. Дети могут отказываться работать с красками и клеем на уроке труда, есть вместе со всеми в столовой, бояться ходить в туалет. Если мы это учтем и «подстрахуем» ребенка, дозируя неприятные для него впечатления, найдя адекватную замену неприемлемому, то избежим возможных срывов, проявлений страха, возникновения и фиксации негативизма. О том, что именно может быть неприятно ребенку, что может его травмировать, мы должны узнать заранее у родителей. В то же время, опыт показывает, что все-таки не стоит воспринимать возможные сложности как неизбежные. Часто ребенок готов сделать в школе, вместе со всеми детьми то, на что никогда не решился бы дома. Так, например, в детском учреждении обычно преодолевается избирательность аутичного ребенка в еде.

Часто страхи и негативизм ребенка связаны с предыдущими неудачами и слишком большим нажимом взрослых в обучении. Он может, например, категорически отказываться брать в руки ручку или «моментально тупеть», переставать слышать и видеть учителя при словах: «Давай посчитаем». В этом случае напряжение ребенка постепенно уходит, если мы сами остаемся спокойны и предлагаем ему адекватную помощь, позволяющую ощутить себя успешным. Например, сначала можно при письме поддерживать его руку, а затем постепенно уменьшать помощь. Иногда важно первоначально создать у ребенка впечатление, что он справился с заданием, а затем, уже на фоне этого «успеха», начинать действительную отработку навыка: «Сделаем теперь еще лучше».

При организации урока важно также помнить, что тормозимость, неуверенность ребенка крайне затрудняют самостоятельный выбор или принятие решения. Необходимость ответить на простые вопросы: «что ты хочешь? что будешь делать? то или другое?» — заставляет аутичных детей испытывать дискомфорт. Часто они реагируют наугад, чтобы просто выйти из неприятной напряженной ситуации. Это одна из важных причин сохранения постоянства и предсказуемости в организации нашего взаимодействия с таким ребенком. Для развития у ребенка способности выбора и принятия решения необходима специальная психологическая работа, которая сначала идет по пути развития ритуала взаимодействия, а затем в нее включаются все более разнообразные, но предсказуемые и прожитые ребенком альтернативы.

Трудности самостоятельного выбора могут сохраняться у таких детей надолго, поэтому даже в старшем возрасте возможность использования тестов на уроке должна специально оговариваться с психологом. Без индивидуальной психологической подготовки представленные варианты возможных ответов не облегчают такому ребенку поиск решения, не становятся для него подсказкой, как это бывает с обычными детьми. Наоборот, эта ситуация часто дезориентирует его.

В связи с огромной неуверенностью ребенка в себе рискованно, по крайней мере в начале обучения, пытаться стимулировать его, предлагая новое, «очень трудное» задание. То, что у обычного ребенка вызывает азарт и стремление испытать себя, часто провоцирует панический отказ аутичного ребенка. Для того чтобы он научился рисковать, принимать трудности, конструктивно воспринимать неудачи, необходима специальная психологическая работа, в которой ребенок прежде всего должен накопить значительный опыт успешности.

В процессе этой работы неизбежно наступает момент, когда и он начинает стремиться к преодолению, но делает это сначала крайне негибко, как маленький ребенок, демонстрируя и неадекватно высокий уровень притязаний, и катастрофические реакции на неудачи. Дети с аутизмом с трудом переносят свои «провалы» и, чтобы не множить дезорганизующий их отрицательный опыт, нужно сглаживать эти неприятные впечатления. В данном случае правильнее не утешать и не успокаивать ребенка, поскольку это может только концентрировать его на переживании неудачи, а положительно характеризовать сам процесс обучения, находя в действиях ребенка все новые

признаки продвижения вперед. Именно это может стимулировать его прилагать усилия, выстраивать перспективу в повышении сложности заданий, конструктивно воспринимать возникшую трудность — не как полное поражение, а как рабочий момент в успешном продвижении к результату.

Стереотип урока может помочь справиться с появляющейся у таких детей в определенный момент их развития эгоцентричностью, в норме характерной для более раннего возраста. Они могут стремиться удерживать на себе внимание учителя, желать постоянно отвечать, выходить к доске и горько обижаться, если их желания игнорируют. Проявляется обостренное желание быть выделенным в качестве самого успешного, самого умного; возможны ревность, гнев, даже агрессия и самоагрессия, если хвалят другого ученика. В этом случае установленный порядок взаимодействия, привычная очередность в ответах, которую признает и ценит ребенок, тоже помогут всем выйти из затруднения.

Похвала поначалу — не очень надежный регулятор поведения такого ребенка на уроке. Обычно поступившие в школу дети с аутизмом уже правильно реагируют на положительную оценку взрослого, которая адекватно «работает» на индивидуальном занятии. Однако на уроке в классе похвала сначала может дезорганизовать такого ребенка. Конечно, он должен ощущать себя успешным, но хорошая оценка не должна даваться учителем слишком эмоционально, это может взволновать ребенка. Скорее, она тоже должна быть спокойно ожидаемой: конечно, всем известно, что он хороший ученик.

В начале обучения такого ребенка в классе неэффективным может быть и прием организации соревнования между детьми («Кто быстрее всех, лучше всех выполнит задание?»). Точнее, само по себе соревнование возможно, но награды при этом должны получить все: один — за быстроту, другой — за красоту, третий — за аккуратность и т.д. Это позволит ребенку избежать поведенческого срыва, возможного не только тогда, когда он сам обижен, но и когда ему показалось, что обижен кто-то другой. Так, например, он может испугаться, если сделано резкое замечание другому ребенку. Вообще, приличное самочувствие такого ребенка в классе — признак хорошей «нравственной экологии» и душевной чуткости учителя.

И, наконец, четкий ритуал урока, отработанные способы организации выполнения задания способствуют преодолению характерных трудностей концентрации внимания и произвольной организации, которые проявляются как рассеянность, медлительность, трудность включения в работу, перехода от одного ее этапа к другому. В то же время внутри этого стереотипа самому учителю важно сохранить гибкость. Часто, особенно в начале обучения, приходится учитывать необходимость дополнительного побуждения такого ребенка, который может не реагировать на общую инструкцию. Однако такую помощь необходимо дозировать и постепенно сокращать, чтобы не сформировать у ребенка полную зависимость от нее. Так, если аутичный ребенок не воспринимает фронтальную инструкцию, учитель может специально обратиться к нему: «И ты тоже». Позже достаточным дополнительным побуждением может стать взгляд, улыбка учителя или прикосновение к плечу ребенка. Приходится учитывать также, что часто ребенок с аутизмом реагирует и отвечает правильно, но невпопад: с запозданием или тогда, когда спрашивают не его, а другого ученика. При этом необходимо все-таки найти способ «подкрепить» эту учебную активность ребенка, попытаться найти ей законное место и, по возможности, ввести в ход урока.

И, наконец, для такого ребенка должна быть больше, чем обычно, продумана организация перемены. Известно, что организация свободного спонтанного общения со сверстниками для него более трудна, чем структурированная ситуация обучения. Поэтому именно на перемене сначала возможно присутствие кого-то из его близких. Контакт с ними даст ему возможность отдохнуть и расслабиться, проговорить впечатления урока. Позже, когда школьная ситуация станет для родителей и ребенка более привычной, они смогут помочь ребенку в организации первых неформальных контактов со сверстниками. Сначала они могут просто комментировать происходящее вокруг, чтобы помочь понять,

как играют его одноклассники, в чем смысл их возни и шуток; позже организовать аналогичную игру рядом, а впоследствии — общую игру. Дома они могут вместе упорядочить эти новые и важные для ребенка впечатления, вспоминать вместе «твоих школьных друзей». Без такой работы аутичные дети иногда долго не могут даже выделить и запомнить лица и имена своих одноклассников.

Без помощи взрослых они не смогут войти в ролевую игру или игру с правилами, но довольно скоро начинают вовлекаться в общую возню и беготню детей. Это доставляет им огромную радость, но контроль взрослых необходим, потому что такие дети легко теряют «чувство края», перевозбуждаются и растормаживаются. Лучший способ «унять» их — это предложить успокаивающее занятие: полистать книгу, собрать конструктор и мозаику или заняться еще чем-то приятным и привычным, например, пожевать яблоко. Конечно, набор таких средств успокоения и отвлечения должен быть всегда наготове.

Создание стереотипа школьной жизни должно включать в себя и разработку привычных способов перехода от одного вида занятий к другому. Это поможет аутичному ребенку включиться в занятия, перейти от урока к перемене и от перемены к уроку, завтраку, сбору домой. В ритуал должны продуманно включаться моменты коммуникации с учителями, родителями и детьми. Разработка такого целостного ритуала — это тоже, безусловно, важнейшая часть психологической работы.

Одной из необходимых составляющих такого целостного ритуала школьной жизни, как известно, являются праздники. Существует мнение, что дети с аутизмом не любят праздников, в которых не видят смысла, и их лучше уберечь от скопления людей, шума и суеты. Многолетний опыт позволил нам убедиться в обратном: праздник может доставить им, как и всем другим детям, радость и стать важным смысловым механизмом организации их поведения. Это возможно, если привлечение их к общим праздникам будет происходить постепенно, дозированно и осмысленно.

Ребенка надо направленно готовить к каждому празднику, объясняя, почему и для чего все соберутся, что будет происходить и в какой последовательности, чем закончится, будут ли подарки или выступления других детей, кто придет в гости и т.д. На самом празднике у ребенка должен быть индивидуальный сопровождающий, помогающий сориентироваться и понять, что происходит, куда все идут, кого слушают куда смотрят, чему смеются. Ему на ходу надо подсказывать, что происходит и что надо делать и, в случае необходимости, даже помочь выполнить нужные действия. Ребенок обычно сам дозирует впечатления, и, если в первый раз он просто заглянет и посмотрит, как все веселятся, этого будет вполне достаточно. Остальное можно проговорить с ребенком индивидуально, и у него создается полное впечатление участия в празднике. Этот опыт в следующий раз позволит ему остаться подольше, больше воспринять и быть спокойнее и активнее.

Сезонные праздники, дни рождений одноклассников и памятные даты задают разнообразные эмоциональные смыслы коммуникации, позволяют опробовать разные формы контакта, расставляют яркие смысловые точки в круговороте событий, накапливают общий с ребенком эмоциональный опыт, темы для воспоминаний, обсуждений, выстраивания жизненных планов. Понятно, что все это дает необходимый материал для индивидуальных психологических занятий с ребенком, направленных на организацию его эмоционального опыта и развития его представлений о будущем.

Приверженность освоенным формам поведения является и сильной, и слабой стороной такого ребенка. При выработке общего стереотипа школьной жизни, усвоении правил поведения на уроке он в большинстве случаев стремится пунктуально следовать им, так что учитель в дальнейшем может надежно опереться на уже сформированный порядок.

Однако подобная «правильность» ребенка должна не только радовать, но и настораживать, так как за ней может скрываться его пассивность в освоении окружающего, мешающая ему в дальнейшем обучении и в общем социальном развитии.

Кроме того, ребенок, очень ответственно относящийся к порядку и правилам, становится слишком ранимым и зависимым от их соблюдения. Поэтому, как уже упоминалось выше, вслед за освоением стереотипа правильного учебного поведения актуальной становится задача постоянного развития и обогащения этого стереотипа. Результатом такой работы может быть большая гибкость поведения аутичного ребенка.

ПОМОЩЬ В ОБУЧЕНИИ

Необходимость помощи аутичному ребенку в овладении учебным материалом становится очевидной тогда, когда его поведение упорядочивается. Проявляющиеся трудности невозможно

связать с недостаточностью какой-то одной психической функции, так как существует целый комплекс проблем.

Наиболее явно сначала могут проявиться моторные и речевые трудности. Учителя обычно беспокоит, что, даже усваивая программу, ребенок с трудом переносит освоенные навыки в другую ситуацию. Тревожит тенденция воспроизводить выученное стереотипно, в данной учителем форме — это заставляет опасаться, что ребенок запоминает учебный материал механически, без осмысления. Настораживает также выявляющаяся позднее фрагментарность в восприятии окружающего, затруднение в понимании подтекста, возможная буквальность или прямолинейность.

Все эти трудности обнаруживаются постепенно, когда ребенок привыкает к новой обстановке и действительно начинает учиться на уроке (не применять выученное им раньше в процессе индивидуальных занятий, а осваивать новые школьные навыки). Часто это происходит неожиданно для учителя, который может не знать, что за негативизмом, несобранностью ребенка могут стоять другие, не менее серьезные, проблемы. Именно в это время обычно возникает предположение об умственном снижении ребенка и сомнения в его возможности освоить школьную программу. Вместе с тем, и здесь терпение и адекватный подход психолога и учителя приносят свои плоды.

Сильной стороной такого ребенка постепенно становится его приверженность к выработанному порядку, старательность, направленность на учебу, большая ответственность, отличная память, возможные избирательные интеллектуальные интересы. Для аутичных детей типична абсолютная грамотность, характерны способности к языкам, иногда к точным наукам, возможна математическая и музыкальная одаренность. Они способны усваивать большие объемы информации; освоенные ими навыки, как правило, прочны, и поэтому становятся опорой в дальнейшем обучении. Обычно они стремятся отвечать свернуто, но используют краткие и емкие формулировки, содержание которых может быть глубоким и тонким. Коррекционная работа с такими детьми направлена на формирование навыков коммуникации, способности неоднозначно воспринимать смысл происходящего.

Организация внимания. Трудности сосредоточения уже рассматривались нами выше как причины трудностей при организации адекватного учебного поведения аутичных детей. Надо отметить, однако, что даже при сформированном учебном поведении у ребенка может оставаться склонность к пресыщению, рассеянность и отвлекаемость. Поддержку в этом случае может оказать продуманная организация наглядного материала, способствующая удержанию и переключению внимания ребенка; необходим также дополнительный контроль учителя и дозирование им нагрузки ребенка.

Моторная неловкость проявляется, во-первых, как недостаточность тонкой моторики при обучении письму. Дети могут с трудом ориентироваться на листе тетради, неправильно держать ручку, сжимать ее слишком вяло или слишком напряженно. Часто им трудно воспроизвести элемент буквы по образцу, собрать вместе уже отработанные элементы. На этом фоне возникает опасность появления негативизма по отношению к обучению письму, отказ ребенка брать в руки ручку. Поддержка руки ребенка обычно способствует постепенному закреплению нужного стереотипа движения и отработке последовательности действий, однако при этом может сформироваться зависимость от

помощи взрослого. В то же время известно, что все аутичные дети, с которыми проводится специальная работа, в итоге осваивают навык письма.

Таким образом, при организации обучения целесообразно планирование большего, чем обычно, срока для овладения навыком письма. Кроме того, нужно так дозировать помощь аутичному ребенку, чтобы не подавить его собственную активность.

Во-вторых, моторная неловкость может проявиться как общая некоординированность, несогласованность в движениях, усугубляемая рассеянностью и возбудимостью. Дети могут бежать не глядя, наткаться на предметы, ронять вещи, что тоже требует постоянного дополнительного контроля взрослых. Нам кажется, что при разработке индивидуальной программы обучения таких детей особое внимание должно быть уделено занятиям ритмикой, физкультурой, включению элементов подобных занятий в другие уроки. Это не только возможность развития координации движений, двигательных навыков, но и тренировка способности сосредоточить внимание на учителе, действовать по подражанию, по инструкции. Привычное музыкальное, ритмическое речевое сопровождение помогает организовывать и удерживать внимание ребенка во время таких занятий.

Речевые проблемы. В экспрессивной речи эти проблемы могут проявляться в трудностях организации развернутого высказывания даже при наличии большого запаса слов. Ребенок говорит односложно, использует в речи в основном свернутые стереотипные клише. Без специальной работы эти трудности не преодолеваются, поэтому аутичный ребенок может оказаться беспомощным в средней и старшей школе, где развернутые ответы обязательны. В то же время, известно, что при направленной коррекционной работе возможности ребенка говорить развернуто значительно возрастают. На первых порах ему может помочь усвоение готовых клише, которые он обычно охотно принимает: о чем и в каком порядке надо рассказать, чтобы описать время года, животное, человека, свою комнату, двор, дорогу до школы и т. п.

Известно, однако, что даже при хорошей фразовой речи и владении развернутым монологом дети могут испытывать трудности в организации диалога: стремятся говорить сами и не слушают, не учитывают того, что говорят им. Без специальной работы эта проблема все больше мешает обучению ребенка и развитию его взаимодействия с людьми. Здесь также необходима индивидуальная помощь. Навыком ведения диалога ребенок овладевает, например, придумывая вместе с психологом сказку, детективную историю. При этом выбирается интересная для ребенка тема, взрослый и ребенок фантазируют по очереди. В этом случае ребенку приходится «делать свой ход», обязательно учитывая сказанное партнером.

Трудности речевого развития выступают в контексте более общих проблем коммуникации. Часто самые умные дети с аутизмом не знают, как строить ответ на уроке, потому что не понимают, как и зачем делиться информацией с другими. Они не осознают, что другие люди не понимают их автоматически, что им нужно объяснять свои мысли и намерения, делиться чувствами, обосновывать свою правоту. Преодоление этих трудностей тоже является одной из задач психологической работы. Мы можем помочь ребенку подготовиться к ответу на уроке, обсуждая с ним следующее: «Как нам рассказать об этом так, чтобы стало понятно всем, даже тем, кто ничего об этом не знает?» или «Как ты думаешь, с чего начнем?»

Много и активно говорящие аутичные дети, уже вступающие в диалогическое общение, нередко демонстрируют нарушения темпа, ритма, интонации; для них характерны как замедленная, «смазанная» речь, так и слишком быстрая, «захлебывающаяся». Все это создает дополнительные трудности в общении аутичного ребенка с другими людьми. Реально помочь здесь может, однако, только растущая направленность ребенка на коммуникацию и непосредственная практика общения. В этих условиях он постепенно освобождается от напряжения, преодолевает стеснительность,

усваивает адекватную выразительность речи других людей. И, конечно, полезны дополнительные занятия пением, чтение стихов, чтение по ролям отрывков из пьес и т. п.

Часто встает вопрос о том, насколько полно ребенок с аутизмом понимает речь. Мы сталкиваемся, например, с тем, что аутичному ребенку трудно выполнить развернутую, многоступенчатую инструкцию, понять пространное пояснение задания. Подробности и уточнения часто не помогают, а, наоборот, дезорганизуют такого ребенка. Это отмечается в ситуации обращения к ребенку, предполагающей произвольную организацию его внимания и выполнение инструкции.

В то же время, когда речь обращена не прямо к ребенку, а, например, к другому ученику, т. е. в ситуации непровольного сосредоточения, он может воспринимать гораздо более сложные сообщения, и дальнейшее поведение ребенка показывает, что он учитывает полученную информацию.

Следует помнить, что его способность понимать обращенную речь различна в ситуации непровольного и произвольного внимания. Поэтому необходимы, с одной стороны, ясные и краткие объяснения нового материала, четкие и простые инструкции, обращенные к самому ребенку. С другой стороны, такому ребенку необходимо слышать развернутую, неупрошенную речь учителя, обращенную к его одноклассникам, что может существенно дополнить содержание изучаемой темы. И это — еще одно свидетельство необходимости обучения такого ребенка в коллективе, объединяющем разных детей. Только тогда он не попадает в обедненную речевую среду и получает возможность присутствовать при разговоре с другими, слышать развернутую инструкцию учителя, обращенную к ребенку, не имеющему проблем в произвольном восприятии речи.

Особенности мышления. Иногда создается впечатление, что дети с аутизмом усваивают учебный материал механически. Это связано с тем, что, как уже обсуждалось выше, восприятие и переработка информации у них происходит особым образом. Им очень трудно быть гибкими и реагировать на меняющиеся обстоятельства, «смотреть на вещи» с разных сторон. В окружающем они ценят прежде всего определенность, стараются выделить постоянные условия, способы действия и не разрушать их. Учебный материал такие дети тоже стремятся «схватить целиком» в той форме и в том контексте, в котором он дан учителем. Вырабатывающиеся навыки жестко привязаны к ситуации обучения. Поэтому учебный материал аутичные дети воспроизводят именно так, как усвоили, и с трудом используют его в другой ситуации.

Им трудно самостоятельно сопоставлять усвоенные знания, связывать их со своим жизненным опытом. Это касается не только учебного материала, но и восприятия мира в целом, которое у таких детей фрагментарно, состоит из отдельных картин, образов, ситуаций. Такая разрозненность часто создает впечатление механистичности, но при этом учителя и близкие замечают, что они понимают гораздо больше, чем могут воспроизвести.

Известно, что многие дети с аутизмом показывают большую способность к наглядно-действенному и наглядно-образному мышлению по сравнению с вербальным. Часто обсуждается вопрос о способности таких детей к символическому мышлению, поскольку для них характерна буквальность понимания сказанного, трудность выделения подтекста.

Вместе с тем опыт показывает, что сама способность символизации, обобщения у таких детей сохранна — они могут использовать в игре и обучении достаточно сложные символы. Проблема в том, что эти символы жестко фиксируются, не переносятся в другую ситуацию. Так, раз рожденный ребенком игровой образ не изменяется и блокирует создание других, ведь для такого ребенка значима прежде всего определенность. Поэтому в дальнейшем ему трудно допустить, что связи между происходящими событиями могут быть неоднозначными, что один и тот же результат может вызываться разными причинами, а в некоторых случаях может не существовать одного единственно правильного ответа на вопрос.

Соответственно необходима психологическая работа, позволяющая детям ввести в свой опыт сосуществование различных мнений и возможность обсудить происходящее с разных точек зрения. Она может начинаться достаточно рано на материале самых простых детских впечатлений, сопоставлений: «Что любишь ты, а что люблю я?», «Какое у тебя любимое время года, погода, еда?» Продуктивно, если такая работа ведется в малой группе детей, которые обычно с удовольствием говорят на подобные темы и таким образом формируют у своего одноклассника необходимый опыт принятия неоднозначности.

В целом, определяя условия обучения такого ребенка, мы должны подчеркнуть, что знания и навыки должны преподноситься ему в хорошо организованном виде. Этому может способствовать наглядный материал, емкая и полная, но не перегруженная подробностями словесная формулировка, воспроизведение вместе с ребенком нужного действия, нужной поведенческой реакции так, чтобы он мог сначала «схватить» их в целом, а уже потом прорабатывать и детализировать.

Обучая такого ребенка, нужно помогать ему в осмыслении изучаемого материала и практической пользы приобретаемых им знаний. Важно постоянно помогать ему связывать полученные знания в целую картину, встраивать в жизненные сюжеты, проигрывать их. Нужно противостоять тенденции держать все знания «в разных карманах», просто накапливать и систематизировать их.

Полезна специальная работа по развитию у ребенка способности к символическому мышлению, пониманию контекста и подтекста ситуации. Здесь может пригодиться совместное чтение, медленное, с детальным обсуждением происходящего, с привлечением примеров из личного опыта ребенка и угадыванием, что имел в виду тот или иной герой книги.

Вся эта работа должна активно начинаться уже в младшей школе, а иначе обучение в средней и старшей школе может внешне идти успешно, но реально оказаться формальным накоплением знаний, которыми ребенок не в состоянии воспользоваться.

Помощь в социальном и эмоциональном развитии

Постараемся описать особенности внутреннего мира ребенка с аутизмом, его отношений с другими людьми, способы его приспособления к быту и определить условия, которые будут способствовать его адаптации.

Ребенок с аутизмом на первый взгляд достаточно мотивирован к обучению. Он дорожит своей ролью ученика, стремится к похвале учителя, хочет быть хорошим, дружить с детьми. Однако эти механизмы социализации, как уже обсуждалось, на первых порах дают постоянные сбои в силу эмоциональной незрелости ребенка.

Безусловно, правильные социальные установки ребенка не должны подвергаться сомнению, их следует бережно принять. Однако реальная организация поведения такого ребенка предполагает опору и на другие средства, учитывающие его особенности. Среди них, как уже обсуждалось, важнейшим является введение ребенка в привычный порядок взаимодействия, в постоянно развивающийся ритуал школьной жизни.

Отрабатывая социально адекватные формы поведения в школе, мы должны учесть, что часто у ребенка с аутизмом, много знающего, умеющего читать, считать и писать, недостаточно сформированы самые простые бытовые навыки. Он затрудняется пользоваться общим туалетом, завтракать вместе со всеми, медленно одевается, ему трудно сориентироваться, достать из портфеля и разложить нужные для урока пособия, о чем учитель сначала может и не подозревать. Это создает для него массу трудностей, он попадает в действительно драматические ситуации.

Вместе с тем, обстановка школы, пример других детей заставляют его почувствовать себя более самостоятельным. Именно здесь открываются возможности реального освоения и использования необходимых в быту умений. Однако сначала и здесь он нуждается в некоторой поддержке. И если мы не имеем помощника в лице учителя, который может сопроводить и поддержать ребенка, то должны разрешить близким

подстраховать ребенка на перемене. При этом необходим постоянный контакт психолога с родителями. Он должен контролировать ситуацию и объяснить им, что именно сейчас ребенок сам заинтересован в развитии социально-бытовых навыков, и взрослые должны оказывать ему минимальную помощь, лишь показывая и подсказывая, что сейчас надо делать.

Разрабатывая формы социально адекватного поведения, мы не можем не учитывать особенностей эмоционального и личностного развития аутичных детей, иначе наша помощь не будет по-настоящему эффективной и дети не смогут применить в самостоятельной жизни полученные в школе знания и навыки.

Говорят, что аутичный ребенок «уходит в свой внутренний мир», но этот мир, по нашему опыту, часто очень незрел и беден переживаниями. Душевный опыт ребенка фрагментарен и плохо организован. Это выражается в нарушении развития целостной картины мира, представлений о себе, в сохранении детской наивности в старшем возрасте. Представляется также, что и характерные для такого ребенка страхи и запреты возникают не только из-за большой ранимости ребенка, но и недостаточного осмысления, малой «внутренней проработки» происходящего. С нарушением развития системы смыслов, организующих сознание и поведение ребенка, можно связать и развитие его необычных интересов, которые могут восприниматься другими людьми как странные или даже неприятные.

Не останавливаясь на отдельных методах психологической коррекции страхов и особых пристрастий аутичных детей (они изложены в другом разделе этой книги), наметим лишь магистральную линию психологической помощи, вне которой никакие специальные приемы не могут быть эффективны. Это — обычная терпеливая работа по введению ребенка в мир, это совместное осмысление, оформление его собственных переживаний.

Когда говорят о помощи в социально-эмоциональном развитии детей с аутизмом, часто имеют в виду их обучение распознаванию выражений основных эмоций (преимущественно по картинкам, представляющим типичные выражения лица и позы), что, по нашему опыту, не очень помогает. Отработать подобные задания с аутичным ребенком можно, но он вряд ли будет использовать полученные навыки в жизни. Дело в том, что ему трудно найти в себе адекватный эмоциональный отклик происходящему, так как им не осмыслен, не дифференцирован, то есть не прожит «по-настоящему» опыт в самых простых областях жизни.

Восприятие окружающего как бы не сфокусировано; как уже упоминалось, может выясниться, что ребенку трудно представить свой двор и даже свой дом, свою комнату, дорогу до школы. Он может затрудниться определить, что любит есть, но при этом показать осведомленность в, казалось бы, гораздо более сложных областях, например, знать все о динозаврах. Его опыт часто плохо упорядочен во времени, ему трудно выделить какие-то развернутые сюжеты из своей жизни, важные или интересные события прошлого, мечты о будущем.

Воспоминания существуют, они могут быть чрезвычайно яркими, но обрывочными, и понять их, связать с конкретной, имевшей место ситуацией часто могут только самые близкие ребенку люди. Именно неупорядоченность, недифференцированность его внутреннего эмоционального опыта больше всего задерживает развитие общения с другими, сопереживания, мешает взрослому установить с ребенком прочную эмоциональную связь. Без специальной помощи по развитию внутренней эмоциональной жизни, организации опыта и выстраиванию временной перспективы приобретенные знания и умения не используются ребенком самостоятельно в реальной жизни.

Обычно он с большой благодарностью принимает такую помощь. Работа начинается с совместного воспоминания о приятных для всех детей моментах — жизни на даче, поездке на поезде и т. п. При этом можно использовать домашние фотографии, рисунки. Так яркие и важные для ребенка впечатления постепенно «разворачиваются». При этом,

например, психолог может рисовать, расспрашивая ребенка о все новых подробностях воссоздаваемой ситуации; рисунки складываются в комиксы, потом в истории о жизни ребенка. Такие занятия любят все дети, а подключение к ним одноклассников, которые делятся опытом своих эмоциональных переживаний, лишь повышает их эффективность. Акцент должен делаться не на усвоении новой, а на осмыслении уже существующей у ребенка информации, ее конкретизации, детализации, эмоциональной окраске.

Задержка в эмоциональном развитии состоит в том, что аутичный ребенок не всегда понимает себя и соответственно плохо понимает других людей, не учитывает в своем поведении их реакции, желания, чувства. Отсутствие опыта эмоционального контакта затрудняет непосредственную оценку состояния другого человека. Стремление устанавливать однозначные связи мешает осознанию того, что другие люди могут иметь свои собственные мысли, намерения, например, обманывать, лукавить. Затрудняется развитие представлений о существовании внутреннего мира других людей, о том, что каждый человек имеет свои индивидуальные особенности.

Понятно, что и здесь аутичному ребенку необходима специальная постоянная помощь, основанная на совместном чтении и обсуждении специально подобранных художественных текстов, обсуждении реальных школьных ситуаций, событий в жизни класса. При этом обсуждаются индивидуальные характеристики разных людей, строятся предположения об их мыслях и чувствах, о том, что они хотят сделать, что бы мы им посоветовали, как могли бы помочь. Мы много раз наблюдали, как в ходе таких занятий аутичный ребенок постепенно открывает для себя не только свой внутренний мир, но и внутренний мир других людей.

Развитие отношений с детьми и взрослыми

Мы уже говорили о том, что в начале обучения аутичный ребенок часто ведет себя с людьми, «как маленький». Со взрослыми он может дичиться, стесняться или, наоборот, быть слишком доверчивым, открытым, а детей может тоже либо бояться, либо использовать лишь самые примитивные формы контакта с ними вместе бегать, обнимать, толкать, заглядывать в глаза и смеяться. Отношения с учителем, однако, довольно быстро налаживаются. Ребенок готов привязаться к заинтересованному в нем благожелательному взрослому, благодарен за понимание и поддержку и постепенно, хотя и с некоторыми трудностями, усваивает правила взаимодействия с учителем в классе. Вместе с тем, без специальной работы уже сложившиеся отношения могут в дальнейшем не развиваться.

С детьми даже самые простые отношения устанавливаются значительно труднее. Несмотря на взаимную симпатию детей, их общение не наладится само собой и в лучшем случае останется на уровне беготни и возни. Дети быстро утомляют аутичного ребенка, иногда раздражают его, поэтому интенсивность контактов с другими детьми должна сначала строго дозироваться, а общение — четко организовываться в рамках урока и перемены.

Сначала важно не допустить возникновения стойких конфликтов и попытаться сформировать идеальные образы других детей. Взрослые должны рассказывать ребенку о его одноклассниках; чтобы он знал, что это — его друзья, что каждый из них имеет свой характер, свои достоинства, по-своему интересен и ценен. Вначале должна просто сложиться «легенда о дружном классе» и о «наших ребятах», каждый из которых успешен в своей области и поэтому ни в коем случае не может затмить достоинств другого ребенка. Позже эти идеальные образы могут постепенно индивидуализироваться и конкретизироваться. Важно рассказывать детям друг о друге, объяснять реакции, поступки, сглаживать и предотвращать неизбежные обиды и конфликты.

Когда стереотип учебного взаимодействия уже сложился, можно переходить к попыткам организации общения аутичного ребенка с другими детьми на праздниках. Желательно при этом, чтобы праздники проводились регулярно и очень организованно, что позволит детям поддержать ощущение удовольствия от общения. В дальнейшем необходимо способствовать развитию форм более свободного общения: обмена

впечатлениями, воспоминаниями, планами, увлечениями детей. Опыт показывает, что детей с аутизмом можно подготовить к полноценному общению в дружеской компании.

Понятно также, что психологическая поддержка в организации общения нужна не только ребенку с аутизмом, но и его одноклассникам. Многие зависят от их отношения к необычному ребенку. Если в младших классах оно определяется прежде всего позицией учителя (его настроенность на помощь, уважение, стремление подчеркнуть перед другими детьми достоинства «странного» ребенка эмоционально «заражают» детей), то в средней и старшей школе ситуация может измениться. Аутичные дети начинают терять друзей, потому что общение с необычным ребенком может снижать статус их приятелей в компании подростков. Надо сказать, что дети с аутистическими особенностями тяжело переживают такие «предательства».

Надо учитывать, что без специальной поддержки обычные дети в младшем подростковом возрасте нередко очень жестоки по отношению к своим аутичным одноклассникам. Например, они могут специально провоцировать аффективные реакции аутичного ребенка, чтобы сорвать урок, и т. п. В старшем возрасте подростковая среда обычно становится менее агрессивной, но зато стойко игнорирует своих необычных сверстников. В результате может возникнуть полная изоляция такого «странного» ученика, даже абсолютно успешного в учебе. В разговоре с попавшим в такую ситуацию ребенком обычно выявляются переживания одиночества, нереализованная потребность в дружеских отношениях со сверстниками. Насколько нам известно, специальная психологическая работа с подростками, отвергающими своего «особого» одноклассника, в настоящее время не проводится, хотя необходимость ее очевидна.

В заключение перечислим основные направления усилий психолога в поддержке обучающегося в обычной школе ребенка с аутизмом. Это помощь в организации обучения; психологическая поддержка учителя и одноклассников; индивидуальная коррекция социального, эмоционального и личностного развития ребенка; работа с семьей и координация ее взаимодействия со специалистами.

Список литературы:

1. Башина В. М. Аутизм в детстве. М.: Медицина, 1999. 236 с.
2. Беттельхейм Б. Пустая крепость: Детский аутизм и рождение Я. М.: Академический Проект: Традиция, 2004. 783 с.
3. Веденина М. Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации // Дефектология. 1997. № 2. С. 31-40.
4. Веденина М. Ю., Окунева О. Н. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации // Дефектология. 1997. № 3. С. 15-20.
5. Каган В. Е. Аутизм у детей. Л., 1981.
6. Карвасарская И. Б. В стороне: Из опыта работы с аутичными детьми. М.: Теревинф, 2003. 68 с.
7. Лебединская К. С., Никольская О. С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма // Дефектология. 1988. № 2. С. 10-15.
8. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. 2-е изд. СПб.: Речь, 2006. 404 с.
9. Мартшес П. П. Психологическая коррекция агрессивных проявлений у детей и подростков с ранним детским аутизмом: Дипломная работа. СПб., 1996.
10. Мнухин С. С., Зеленецкая А. Е., Исаев Д. И. О синдроме «раннего детского аутизма», или синдроме Каннера у детей // Журнал невропатологии и психиатрии. 1967. № 10. С. 1501-1506.
11. Никольская О. С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. 1995. № 2. С. 8-17.
12. Никольская О. С. Психологическая коррекция раннего детского аутизма // Журнал невропатологии и психиатрии. 1980. № 10. С. 1542-1544.

13. Никольская О. С, Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: Пути помощи. М.: Теревинф, 1997.342 с.
14. Организация специализированной помощи при раннем детском аутизме: Методические рекомендации / Сост. В. М. Башина, И. А. Козлова, В. С. Ястребов, Н. В. Симашкова и др. М.: Медицина, 1989.
15. Питере Т. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию. М.: Гуманитарный изд. центр «ВЛАДОС», 2003.238 с.