**. ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕТСКОГО АУТИЗМА**

В настоящее время в практике специалистов, работающих с детьми с отклоняющимся развитием, значительно возросло количество детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы. Частота нарушений такого рода, определяемая методами психолого-педагогической диагностики, возрастает до внушительной цифры: в среднем 15-20 из 10000 детей [Никольская, Баенская, Либлинг, 1997].

Зачастую к категории детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы относят детей с различного рода расстройствами аутистического спектра, сидромом детского аутизма. Сидром детского аутизма, по данным психиатров Германии, США, Японии, Швеции, встречается с частотой от 4 до 26 случаев на 10000 детей, поэтому разработка вопросов реабилитации разных форм раннего детского аутизма остается очень важной проблемой. Специалистами ряда стран проводится поиск новых и оптимизация уже известных психотропных, психостимулирующих средств, а также адаптируется ряд обучающих программ, типа ТЕЕСН, Монтессори, Вальдорфской, Т. Питерса, отрабатываются новые коррекционно-педагогические методики. Подходы к определению синдрома детского аутизма на протяжении всех 50 лет, прошедших со времени его первого описания Л. Каннером в 1943 г. [Kanner, 1943] претерпевают постоянные изменения. В связи с принятием в нашей стране Международной классификации болезней 10-го пересмотра, синдром детского аутизма выведен из рубрики психозов, специфичных для детского возраста, и введен в рубрику так называемых первазивных общих расстройств развития. Такое определение аутистических состояний совпадает и с нашими воззрениями на детский аутизм как диссоциированный дизонтогенез разной этиологии и требует особого внимания к группе детей с расстройствами аутистического спектра, введения их в систему обучения.

Клиническая картина аутистического синдрома у детей синдромом детского аутизма определяется проявлениями отрешенности, неспособностью к формированию общения, неспособностью к осознанию посторонних персон и неодушевленных предметов, отсутствием подражания, реакций на комфорт и дискомфорт, монотонно-однообразным характером поведения с "симптомами тождества". Для них характерна неравномерность созревания психической, речевой, моторной, эмоциональной и других сфер жизнедеятельности, когда одни факторы реального окружения становятся резко значимыми, другие почти индифферентными, третьи — вовсе несущественными для ребенка с расстройствами аутистического спектра при равной их значимости для нормального ребенка. Общие со сверстниками интересы не привлекают таких детей. В поведении присутствуют разнонаправленные аффекты, влечения, представления, отсутствует единство, внутренняя логика. У них ослаблена эмоциональная реакция на близких, вплоть до "аффективной блокады", недостаточна реакция на зрительные и слуховые раздражители, что придает таким детям сходство с детьми с сенсорными нарушениями (незрячими, глухими).

Во внешнем облике, при обычной миловидности, обращает на себя внимание взгляд, обращенный в пустоту или в себя, взгляд мимо, взгляд через собеседника, через предметы, скользящий взгляд через пространство. Моторика угловатая, движения неритмичные, "закостенелые", или неточные с тенденциями моторных стереотипий в пальцах, кистях рук, ходьба на цыпочках, однообразный бег, прыжки с опорой не на всю ступню. Речь обычно не направлена к собеседнику, в речевом общении отсутствует экспрессия, жестикуляция, мелодика речи нарушена. Голос то тихий, то громкий. Произношение звуков самое разное — от правильного до неправильного. Наблюдаются отклонения тональности, скорости, ритма, нет интонационного переноса, постоянны эхолалии (звуковые и речевые отражения, как «эхо»), бессвязность, неспособность к диалогу. Долго сохраняется тенденция к манерному словотворчеству. Экспрессивная речь развивается с отставанием. Часты фразы-штампы, мутизм, разрыхленность ассоциаций, имеет место смещение мыслей, исчезновение из фраз личных глагольных и местоименных форм, фраза обычно краткая с нарушениями грамматического и синтаксического строя. Речь может быть и правильной, и косноязычной, и лепетной. Понятийные, словесные формы познания сочетаются с примитивными формами, т.е. с использованием тактильного, вкусового, обонятельного рецепторов, как это наблюдается в норме лишь у детей в возрасте до одного года. У многих детей отмечаются нарушения инстинктивной жизни, нарушения сна, выраженная избирательность в еде, извращенность аппетита, изменчивость мышечного тонуса до гипо- или гипертонии.

### 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕТСКОГО АУТИЗМА

Вышеуказанные особенности детей с синдромом детского аутизма являются основными препятствиями в организации их обучения в традиционных подходах. Разработанная и созданная усилиями отечественных специалистов система специализированной помощи детям с расстройствами эмоционально-волевой сферы достигла определенных успехов в решении задач диагностики и коррекции нарушений познавательной деятельности. Однако описанных методов, приемов и форм обучения детей с синдромом детского аутизма в условиях образовательных учреждений крайне недостаточно.

На наш взгляд, важнейшим этапом при включении детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательную школу является пропедевтический период, «нулевой класс».

Последующий материал лекции будет посвящен обучению детей с синдромом детского аутизма в школе с «0»-го по 2-й класс.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **2.1. Пропедевтический период**  ТРЕБОВАНИЯ К ПОСТУПЛЕНИЮ   |  |  |  | | --- | --- | --- | | **Навык** | **Базовый уровень (минимальный)** | **Продвинутый уровень  (максимальный)** | | **1. Учебный стереотип** | | | | 1. Умение работать за столом | \*Не менее 15 минут | \*Не менее 25 минут | | 2. Понимание и выполнение инструкции | \*Простая односложная инструкция | \*Многоступенчатая инструкция | | 3. Упорядоченность и целенаправленность деятельности | \*Целенаправленность в рамках знакомых видов деятельности | \*В целом деятельность упорядочена и целенаправленна | | 4. Работа по расписанию |  |  | | **2. Элементарные математические представления** | | | | 1. Представления о цвете как признаке предмета | Соотнесение, показывание и называние основных цветов | Соотнесение, показывание и называние основных цветов и их оттенков | | 2. Представления о форме как признаке предмета | \*Соотнесение, показывание и называние основных геометрических форм (треугольник, круг, квадрат) | \*Соотнесение, показывание и называние основных геометрических форм (треугольник, круг, квадрат, прямоугольник, овал)  \*Выделение схожих по форме предметов | | 3. Представления о величине | \*Сравнение по величине (большой/маленький, высокий/низкий, широкий/узкий, длинный/короткий) | \*Сравнение по величине (больше/меньше, выше/ниже, шире/уже, длиннее/короче, толще/тоньше) | | 4. Оперирование цифрами | \*Узнавание цифр в пределах 5 | \*Узнавание цифр в пределах 10  \*Начертание цифр | | 5. Количественный счет | \*Осмысленный счет в пределах 5;  \*Соотнесение числа с количеством в пределах 5 | \*Осмысленный счет в пределах 10;  \*Соотнесение числа с количеством в пределах 10 | | 6. Сравнение предметов по количеству | \*Оперирование понятиями один-много | \*Сравнение двух групп предметов путем наложения и приложения;  \*Понятие «столько же», много-мало | | 7. Пространственные представления | \*Ориентировка в схеме тела | \*Ориентировка в схеме тела  \*Предлоги  \*Понятия (право/лево, далеко/близко, высоко/низко, впереди/сзади…) | | 8. Временные представления | \*Определение частей суток  \*Определение времен года | \*Определение частей суток  \*Определение признаков времен года  \*Определение дней недели | | 9. Конструирование из различных материалов | Конструирование по образцу | Конструирование по образцу  и по словесной инструкции | | **3. Навык чтения** | | | | 1. Знание букв | \*Знание некоторых букв | \*Знание всех букв русского алфавита | | 2. Навык чтения | \*Глобальное чтение  \*Чтение слогов | \*Чтение слов, предложений  \*Понимание прочитанного | | 3. Составление слов | \*Составление коротких слов по образцу | \*Составление слов | | 4. Фонематический слух | \*Соотнесение звука с реальным объектом | \*Соотнесение звука с реальным объектом  \*Выделение первого и последнего звука | | 5. Умение слушать | \*Умение слушать в течение 5 минут | \*Умение слушать короткий рассказ (сказку)  \*Умение ответить на вопрос по прослушанному | | **4. Зрительно-моторная координация** | | | | 1. Формирование графомоторных навыков (проведение линий различной конфигурации, штриховка, обводка, раскрашивание) | \*Сформированный трехпальцевый хват  \*Самостоятельное (или с поддержкой) проведение прямых линий, штриховка и раскрашивание крупных предметов, обводка | \*Сформированный трехпальцевый хват  \*Самостоятельное проведение различных линий, штриховка, обводка | | 2. Письмо печатными буквами | ------------------------------ | \*Письмо отдельных букв | | **5. Развитие речи и ознакомление с окружающим миром** | | | | 1. Речевое развитие | \*Минимальный активный и пассивный словарь  \*Однословные ответы на вопрос *Кто? Что?* | \*Достаточный активный и пассивный словарь, присутствие в словаре глаголов и прилагательных  \*Сформированность основных обобщающих понятий  \*Ответы на вопрос *Кто? Что? Что делает? Какой?*  \*Составление предложений по картинке |     ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ  Большинство исследователей указывают на огромное количество проблем, с которыми сталкивается не только аутичный ребенок при поступлении в школу, но также и семья, и специалисты, занимающиеся его образованием [Frith, 1992, Leslie, 1999, Baron-Cohen,1995; Никольская, 2005]. Уже с первого дня в школе такой ребенок демонстрирует массу декомпенсационных проявлений: аутистические реакции, регрессивные симптомы, эмоциональные расстройства, а также нарушение инстинктивной жизни [Иовчук, Северный, Морозова, 2006].  На основе анализа теоретической литературы и собственных наблюдений мы выделили несколько причин школьной дезадаптации у детей, страдающих расстройствами аутистического спектра. Во-первых, с началом посещения школы в жизнь аутичного ребенка, имеющего тенденцию к формированию жестких стереотипов поведения и распорядка, вносится множество новых элементов. Само здание школы, помещение класса, большое количество взрослых и сверстников является незнакомым, а значит, пугающим. К этому добавляется и расставание с матерью или другим значимым взрослым на достаточно большой промежуток времени. Во многих случаях такой близкий взрослый являлся проводником ребенка в окружающий мир, его ходатаем и переводчиком,основным орудием контакта с другими людьми. И теперь, оставшись один, ребенок демонстрирует весь спектр нарушений в коммуникативной и социальной сферах. Он с трудом может сформулировать свои желания и потребности, а также выразить их понятным для окружающих способом [Беттельхейм, 2004].  Также следует отметить смену режима дня и питания ребенка. Зачастую аутист употребляет в пищу довольно ограниченный набор продуктов, который может быть предоставлен в домашних условиях, но далеко не всегда имеется в школьной столовой. В наиболее успешных случаях дети постепенно привыкают к новой пище, но иногда период адаптации может затянуться на время всего обучения.  Также в процессе обучения в школе ребенку приходится усваивать множество новых правил. Этому могут препятствовать не только нарушения в сфере социального взаимодействия, но и дефицитарность произвольной регуляции деятельности и функции самоконтроля. В связи с новой социальной позицией школьника к произвольности ребенка предъявляется намного больше требований, чем раньше. Ему приходится учиться сидеть на уроке, вставать и отвечать по требованию учителя, воспроизводить тот или иной учебный материал по инструкции, что довольно проблематично для ребенка-аутиста.  ЗАДАЧИ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ  1. **Адаптация к школьному обучению:** адаптация к режиму, нормам поведения, наличию других детей в классе  2. **Формирование учебного стереотипа:** работа за партой, подготовка к уроку, ответы на вопросы...  3. **Формирование стереотипа поведения в классе:** обучение разным формам работы (за партой, у доски, индивидуальные задания, фронтальные вопросы...)  4. **Развитие коммуникации: с учителем, с детьми**.  ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ  Распределение по классам (программам)  В соответствии с уровнем развития дети распределяются на классы по трем программам.  1. Программа специальных (коррекционных) школ 8 вида  2. Программа специальных (коррекционных) школ 7 вида  3. Программа КРО.  Принципы и особенности обучения  Трудности аутичного ребенка в произвольной организации себя в пространстве и времени, трудность активного диалога с миром, невозможность уверенно чувствовать себя в ситуации, развитие которой непредсказуемо, — все это делает необходимым специальную работу по организации его жизни в школе. Необходимо помочь ребенку в ***создании устойчивого адекватного стереотипа школьного поведения*.**  ***Сохранение постоянства в пространственной организации жизни*** ребенка поможет избежать многих поведенческих проблем. Растерянность, тревога уменьшатся, если ребенок четко усвоит свое основное место занятий и что он должен делать во всех других местах школы, где он бывает. На первых этапах мы вводили предметное и цветовое обозначение каждого урока, а также места для личных вещей ребенка.  Ему необходимо ***усвоение особенно четкого и стабильного расписания*** каждого текущего школьного дня с его конкретным порядком переключения от одного занятия к другому, приходом в школу и уходом домой, порядком этих дней в школьной неделе, а также ритм рабочих дней и каникул, праздников в течение школьного года. Организовывая свою работу, мы даже вводили расписание каждого отдельного урока (На примере *«коробочного расписания».*)  Планируя занятия такого ребенка, необходимо помнить о его высокой психической пресыщаемости, легком физическом истощении. Поэтому для него важно организовать ***индивидуальный адаптированный ритм занятий***, возможность своевременного переключения и отдыха. Это можно сделать даже в условиях работы в классе, спланировав для такого ребенка возможность временно выйти из общего ритма, а затем вернуться к общим занятиям. В условиях данной группы детей эту часть работы выполнял сопровождающий класс психолог.  Для адекватной оценки возможностей ребенка необходимо четко различать его достижения в спонтанных проявлениях, стереотипных интересах и результатах, полученных при попытке произвольной организации такого ребенка, в его действиях по просьбе учителя, а также ***обращать внимание на различия выполнения одного и того же задания в разных условиях***.  В самом обучении важно дозировать применение прямой вербальной инструкции и максимально использовать опосредованную организацию ребенка структурированным пространством: разметкой парты, страницы, наглядным указанием направления движения, включением в задание моментов, когда ***сам учебный материал организует действие ребенка***. При работе с данной группой приходилось выверять и ограничивать все речевые инструкции, именно поэтому инструкции часто даются в единой временной форме: «Возьми карандаш».  В связи с трудностью подражания, переформулировки на себя схемы действия, а часто и просто моторных трудностей большое значение в обучение приобретает ***непосредственная физическая помощь в организации действия***: взрослый начинает работать руками ребенка. При работе с данной группой непосредственно использовалась поддержка руки, письмо «рука в руке», сопряженное выполнение действий.  ***Физические упражнения***, как известно, могут и поднять общую активность ребенка, и снять его патологическое напряжение. Во время обучения и то и другое актуально. Именно поэтому в занятия помимо стандартной динамической паузы мы старались привнести большое количество практических действий: приклеивание, размазывание пластилина, работу с палочками.  ***Опора на сенсорные анализаторы***. В нашем случае мы дополнительно использовали «сенсорные буквы», фонетическую ритмику.  Учитывая трудности произвольной организации, нестойкость объединения внимания на общем со взрослым объекте, неспособность к гибкому диалогу (речевому и действенному), жесткость, ригидность всей линии поведения, мы подбирали необходимое сочетание прямых, произвольных и опосредованных способов организации именно данной группе детей.  Работа по расписанию  Создание особого режима дня для ребенка с синдромом детского аутизма является необходимым условием его развития. Различные явления окружающего мира и события, происходящие с аутичным ребенком, часто в его сознании не связаны с определенными временными рамками. У него не формируется структура времени, он как бы «потерян» во времени. В результате – понимание последовательности событий оказывается несформированным. Он не знает, *когда* и *что* делать, не может самостоятельно планировать собственное время, что часто приводит к нарушениям поведения. Склонность к стереотипам обеспечивает определенную безопасность аутичным детям. Именно для этой цели служит создание режима дня ребенка, который должен иметь определённую последовательность и повторяемость. Тогда картина мира в сознании аутичного ребёнка становится упорядоченной, а спланированная жизнь поможет структурировать его поведение и избежать многих страхов. Но жизнь часто «диктует» свои законы, и в выходной день надо ехать к бабушке, а не в школу. Поэтому необходимо учитывать, что ребенку часто бывает недостаточно слов, нужна наглядность. Привычные для обычных людей вербальные способы объяснений некоторых событий для таких детей недостаточны. Ввиду того, что у аутичного ребенка плохо сформировано понимание речи, а точнее, он с трудом соотносит слова и объекты, ребенок не понимает (в самом прямом смысле), что и почему должно происходить. Надо «проговорить» и просмотреть все изменения в жизни с использованием фото или карточек с изображением предполагаемых режимных моментов (последовательности событий), по которым ребенок сможет понять, что произойдет позже. Режим дня составляется для того, чтобы у аутичного ребёнка вырабатывался стереотип изменения событий в течение дня на «наглядном» материале (ребенок будет чувствовать себя в безопасности и не будет подвержен тревожным состояниям).  Расписание на целый день представляет для детей с аутизмом слишком большую трудность. Они не в состоянии охватить такой большой отрезок времени. Поэтому сначала следует помочь им увидеть предсказуемость двух последовательных событий, научиться видеть порядок во всем, например, сначала работаем, затем играем (в основе обучения лежит понимание, что в жизни есть определенный ритм. С этого нужно начинать. Иногда одно событие предшествует другому, например работа. Только после выполнения работы, можно делать то, что хочется, – играть). Только после того, как освоена последовательность двух действий, можно переходить к распорядку одной половины дня, а затем и на весь день. Им нужно именно «увидеть», что все в их жизни происходит не случайно. Связь между событиями ребёнок понимает не сразу, он не понимает, почему повторяются те или иные действия, и его поведение в быту часто является пассивным подчинением требованиям и предложениям взрослого.  Не менее важен выбор символов для достижения наибольшей самостоятельности учеников. В качестве символов могут быть использованы: рисунки (нарисованные от руки или типографским способом), фотографии (самого ребенка, выполняющего определенный вид деятельности, изображение необходимого предмета, вызывающего ассоциацию с определённым видом деятельности или режимным моментом), комбинированные формы (предметы, приклеенные к карточкам, предметы вместе с рисунками, надписи под картинками).  Различные виды:  1. Коробочное расписание  2. Фотографии  3. Символы и надписи  4. Обычное школьное расписание.  Организация утреннего круга  Одним из важных введений является проведение ежедневного «общего круга». Данная форма была разработана Марией Монтессори [Хилтунен, 2008)] и представляет собой 15-минутное мини-занятие. Цели такого занятия ежегодно изменяются в соответствии с возможностями и потребностями класса. Это может быть: вовлечение в коммуникативную среду, научение фиксировать основные события своей и чужой жизни, настраивание на учебный день (гимнастика), а также проработка темы, выбранной на неделю.  СОВМЕСТНОЕ ВЕДЕНИЕ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО КЛАССА (УЧИТЕЛЬ – ПСИХОЛОГ)  Обучение в школе это не только посещение уроков, но и взаимодействие с одноклассниками и учителями на переменах, проведение совместных праздников, экскурсий, досугов. И если у склонного к формированию стереотипов, аутичного ребенка можно развить учебные навыки и он будет достаточно успешным на уроках, то другая, не менее важная сторона школьной жизни может пройти мимо него. *Налаживание продуктивного эмоционального контакта со сверстниками и взрослыми, способность к разделению чувств, развитие умения сопереживать, столь важные для социализации, являются ахилле* ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ Распределение по классам (программам)  В соответствии с уровнем развития дети распределяются на классы по трем программам.  1. Программа специальных (коррекционных) школ 8 вида  2. Программа специальных (коррекционных) школ 7 вида  3. Программа КРО.  Принципы и особенности обучения  Трудности аутичного ребенка в произвольной организации себя в пространстве и времени, трудность активного диалога с миром, невозможность уверенно чувствовать себя в ситуации, развитие которой непредсказуемо, — все это делает необходимым специальную работу по организации его жизни в школе. Необходимо помочь ребенку в ***создании устойчивого адекватного стереотипа школьного поведения*.**  ***Сохранение постоянства в пространственной организации жизни*** ребенка поможет избежать многих поведенческих проблем. Растерянность, тревога уменьшатся, если ребенок четко усвоит свое основное место занятий и что он должен делать во всех других местах школы, где он бывает. На первых этапах мы вводили предметное и цветовое обозначение каждого урока, а также места для личных вещей ребенка.  Ему необходимо ***усвоение особенно четкого и стабильного расписания*** каждого текущего школьного дня с его конкретным порядком переключения от одного занятия к другому, приходом в школу и уходом домой, порядком этих дней в школьной неделе, а также ритм рабочих дней и каникул, праздников в течение школьного года. Организовывая свою работу, мы даже вводили расписание каждого отдельного урока (На примере *«коробочного расписания».*)  Планируя занятия такого ребенка, необходимо помнить о его высокой психической пресыщаемости, легком физическом истощении. Поэтому для него важно организовать ***индивидуальный адаптированный ритм занятий***, возможность своевременного переключения и отдыха. Это можно сделать даже в условиях работы в классе, спланировав для такого ребенка возможность временно выйти из общего ритма, а затем вернуться к общим занятиям. В условиях данной группы детей эту часть работы выполнял сопровождающий класс психолог.  Для адекватной оценки возможностей ребенка необходимо четко различать его достижения в спонтанных проявлениях, стереотипных интересах и результатах, полученных при попытке произвольной организации такого ребенка, в его действиях по просьбе учителя, а также ***обращать внимание на различия выполнения одного и того же задания в разных условиях***.  В самом обучении важно дозировать применение прямой вербальной инструкции и максимально использовать опосредованную организацию ребенка структурированным пространством: разметкой парты, страницы, наглядным указанием направления движения, включением в задание моментов, когда ***сам учебный материал организует действие ребенка***. При работе с данной группой приходилось выверять и ограничивать все речевые инструкции, именно поэтому инструкции часто даются в единой временной форме: «Возьми карандаш».  В связи с трудностью подражания, переформулировки на себя схемы действия, а часто и просто моторных трудностей большое значение в обучение приобретает ***непосредственная физическая помощь в организации действия***: взрослый начинает работать руками ребенка. При работе с данной группой непосредственно использовалась поддержка руки, письмо «рука в руке», сопряженное выполнение действий.  ***Физические упражнения***, как известно, могут и поднять общую активность ребенка, и снять его патологическое напряжение. Во время обучения и то и другое актуально. Именно поэтому в занятия помимо стандартной динамической паузы мы старались привнести большое количество практических действий: приклеивание, размазывание пластилина, работу с палочками.  ***Опора на сенсорные анализаторы***. В нашем случае мы дополнительно использовали «сенсорные буквы», фонетическую ритмику.  Учитывая трудности произвольной организации, нестойкость объединения внимания на общем со взрослым объекте, неспособность к гибкому диалогу (речевому и действенному), жесткость, ригидность всей линии поведения, мы подбирали необходимое сочетание прямых, произвольных и опосредованных способов организации именно данной группе детей.  Работа по расписанию  Создание особого режима дня для ребенка с синдромом детского аутизма является необходимым условием его развития. Различные явления окружающего мира и события, происходящие с аутичным ребенком, часто в его сознании не связаны с определенными временными рамками. У него не формируется структура времени, он как бы «потерян» во времени. В результате – понимание последовательности событий оказывается несформированным. Он не знает, *когда* и *что* делать, не может самостоятельно планировать собственное время, что часто приводит к нарушениям поведения. Склонность к стереотипам обеспечивает определенную безопасность аутичным детям. Именно для этой цели служит создание режима дня ребенка, который должен иметь определённую последовательность и повторяемость. Тогда картина мира в сознании аутичного ребёнка становится упорядоченной, а спланированная жизнь поможет структурировать его поведение и избежать многих страхов. Но жизнь часто «диктует» свои законы, и в выходной день надо ехать к бабушке, а не в школу. Поэтому необходимо учитывать, что ребенку часто бывает недостаточно слов, нужна наглядность. Привычные для обычных людей вербальные способы объяснений некоторых событий для таких детей недостаточны. Ввиду того, что у аутичного ребенка плохо сформировано понимание речи, а точнее, он с трудом соотносит слова и объекты, ребенок не понимает (в самом прямом смысле), что и почему должно происходить. Надо «проговорить» и просмотреть все изменения в жизни с использованием фото или карточек с изображением предполагаемых режимных моментов (последовательности событий), по которым ребенок сможет понять, что произойдет позже. Режим дня составляется для того, чтобы у аутичного ребёнка вырабатывался стереотип изменения событий в течение дня на «наглядном» материале (ребенок будет чувствовать себя в безопасности и не будет подвержен тревожным состояниям).  Расписание на целый день представляет для детей с аутизмом слишком большую трудность. Они не в состоянии охватить такой большой отрезок времени. Поэтому сначала следует помочь им увидеть предсказуемость двух последовательных событий, научиться видеть порядок во всем, например, сначала работаем, затем играем (в основе обучения лежит понимание, что в жизни есть определенный ритм. С этого нужно начинать. Иногда одно событие предшествует другому, например работа. Только после выполнения работы, можно делать то, что хочется, – играть). Только после того, как освоена последовательность двух действий, можно переходить к распорядку одной половины дня, а затем и на весь день. Им нужно именно «увидеть», что все в их жизни происходит не случайно. Связь между событиями ребёнок понимает не сразу, он не понимает, почему повторяются те или иные действия, и его поведение в быту часто является пассивным подчинением требованиям и предложениям взрослого.  Не менее важен выбор символов для достижения наибольшей самостоятельности учеников. В качестве символов могут быть использованы: рисунки (нарисованные от руки или типографским способом), фотографии (самого ребенка, выполняющего определенный вид деятельности, изображение необходимого предмета, вызывающего ассоциацию с определённым видом деятельности или режимным моментом), комбинированные формы (предметы, приклеенные к карточкам, предметы вместе с рисунками, надписи под картинками).  Различные виды:  1. Коробочное расписание  2. Фотографии  3. Символы и надписи  4. Обычное школьное расписание.  Организация утреннего круга  Одним из важных введений является проведение ежедневного «общего круга». Данная форма была разработана Марией Монтессори [Хилтунен, 2008)] и представляет собой 15-минутное мини-занятие. Цели такого занятия ежегодно изменяются в соответствии с возможностями и потребностями класса. Это может быть: вовлечение в коммуникативную среду, научение фиксировать основные события своей и чужой жизни, настраивание на учебный день (гимнастика), а также проработка темы, выбранной на неделю.  СОВМЕСТНОЕ ВЕДЕНИЕ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО КЛАССА (УЧИТЕЛЬ – ПСИХОЛОГ)  Обучение в школе это не только посещение уроков, но и взаимодействие с одноклассниками и учителями на переменах, проведение совместных праздников, экскурсий, досугов. И если у склонного к формированию стереотипов, аутичного ребенка можно развить учебные навыки и он будет достаточно успешным на уроках, то другая, не менее важная сторона школьной жизни может пройти мимо него. *Налаживание продуктивного эмоционального контакта со сверстниками и взрослыми, способность к разделению чувств, развитие умения сопереживать, столь важные для социализации, являются ахиллесовой пятой аутистов.*  Из всего вышесказанного следует, что перед учителем-дефектологом, ведущим класс детей, страдающих заболеваниями аутистического спектра, стоит огромное количество задач, многие из которых выходят далеко за рамки учебной программы. Обычно их решением занимается психолог, на индивидуальных и групповых занятиях. И поэтому объединение усилий обоих специалистов – учителя-дефектолога и педагога-психолога, направленные на адаптацию аутичных детей к школьному обучению, развитию у них учебных навыков, коммуникации и социального взаимодействия, будет наиболее эффективным.  Учебный процесс, направленный на обучение детей с синдромом детского аутизма, включает в себя кроме непосредственно обучения еще и значительную часть коррекционной работы, в которую включены все специалисты, работающие с детьми. При совместной работе у каждого специалиста стоят свои цели и задачи, на решение которых направлена его работа. Важно, чтобы эти цели и задачи были согласованы между собой и дополняли друг друга, а не вносили противоречия. При этом на достижение некоторых определенных целей должна быть направлена работа обоих специалистов. Например, одной из основных задач учителя-дефектолога является формирование стереотипа учебного навыка, который необходим для дальнейшей адаптации ребенка в последующих учебных учреждениях. Это напрямую перекликается с работой психолога по коррекции неадекватных поведенческих проявлений, которые мешают адаптации ребенка к социуму.  Основной совместной задачей в работе специалистов является развитие коммуникации (вначале в пределах класса), межгруппового взаимодействия, сотрудничества и дальнейшего расширения круга общения. Следует отметить, что решение этой задачи является возможной только в условиях класса, где ребенок находится в определенном пространстве с определенными детьми практически каждый день.  Решение этой задачи может осуществляться через различные формы. Сюда входит организация совместных игр, досуговой деятельности, включение в уроки специально организованных моментов, побуждающих детей к общению друг с другом. При условии, когда всех детей класса ведет один психолог, работа является более продуктивной, так как появляется возможность отрабатывать на индивидуальных занятиях те проблемы, которые наблюдаются при групповых видах деятельности, и, наоборот, вводить навыки, сформированные на индивидуальных занятиях, в повседневную деятельность ребенка.  Также важна организация среды. Она должна соответствовать интересам каждого ученика и в то же самое время как можно сильнее объединять их. При выполнении интересной для каждого деятельности дети должны находиться в зоне видимости друг друга. Специалист в таком случае может своими комментариями привлекать внимание детей друг к другу и интерес к тому, что они делают. Специально организованная среда может также провоцировать небольшие конфликты между детьми, в основном из-за пространства и права обладания какими-то определенными предметами. Например, дети могут одновременно захотеть рисовать на доске, которая в классе одна, или посидеть в палатке. В таком случае у детей возникает необходимость в общении друг с другом для разрешения возникшего конфликта. Задачей специалиста в данной ситуации является контролирование ситуации, чтобы вовремя среагировать на возможное агрессивное поведение. В решении этой задачи психолог может оказать учителю значительную помощь.  При сопровождении учебного процесса психологу предоставляется уникальная возможность лично наблюдать ребенка в различных видах деятельности в разное время, а не просто представлять это по рассказам учителей и родителей. Это способствует лучшему пониманию причин некоторых форм поведения и подбору более адекватных методов для проведения коррекционной работы с каждым конкретным ребенком.  Часто бывает, что какому-то ребенку в классе сложнее войти в учебный процесс, чем остальным. Ему необходимо больше времени, больше внимания учителя. В этом случае возможна помощь психолога в качестве тьютора, который сопровождает обучение такого ребенка, помогает более плавно войти в этот процесс и позволяет учителю уделять одинаковое количество внимания всем детям во время фронтального занятия. Такую же роль может выполнять учитель на групповых занятиях, организованных психологом.  Значительно расширяются формы работы с родителями. Появляется возможность проведения групповых консультаций наряду с индивидуальными. Эти консультации способствуют объединению родителей, побуждают их к общению. Они начинают делиться своими проблемами, помогать друг другу; самостоятельно организуют встречи вне школы, что еще более побуждает детей к межличностному общению. Кроме того, у психолога появляется возможность чаще получать обратную связь от родителей, чем при стандартной форме работы. Такая же возможность есть и у родителей.  Основные принципы совместного ведения учебного процесса  педагогом-психологом и учителем-дефектологом  Мы постарались выделить несколько основных принципов совместного ведения учебного процесса педагогом-психологом и учителем-дефектологом:   * коррекционно-развивающие цели и задачи специалистов должны быть согласованы и не противоречить друг другу; * необходимо выделить общие цели и задачи, которые каждый специалист решает своими методами и приемами; * необходимо разделение между специалистами форм деятельности – кто является в данном случае ведущим специалистом, а кто помощником.   Работа психолога при сопровождении учебного процесса имеет разнообразные формы:   * индивидуальные коррекционные занятия; * групповые коррекционные занятия; * тьюторство; * групповые и индивидуальные родительские консультации; * организация пространства; * организация свободной деятельности детей на переменах; * консультирование учителя-дефектолога по поводу подбора методов обучения и развития ребенка в соответствии с его психическими особенностями; * организация информационной связи между семьей и учителем.   В заключение следует отметить, что эффективность совместного ведения класса психологом и дефектологом зависит не только от уровня овладения ими профессиональными навыками, но и от их умения сотрудничать.  Учитывая вышесказанное, можно сформулировать, что целью совместной работы являетсясоздание комплексной системы (клинико-психологических, психолого-педагогических и психотерапевтических условий), способствующей успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей в социуме (школе, семье, медицинском учреждении и пр.).  Основные направления совместной работы  педагога-психолога и учителя-дефектолога  Совместная работа специалистов в обучении и воспитании детей в классе проводится по следующим направлениям:  1. Обучающее (когнитивное) в форме уроков;  2. Социальное (эмоционально-личностное) в форме:   * + индивидуальных занятий;   + групповых занятий;   + на переменах.   3. Взаимодействие с семьей.  На уроках необходимо сконцентрировать внимание детей на предлагаемом учебном материале. Учитывая особенности учащихся: расторможенность, слабая переключаемость внимания, а также аффективные реакции, необходима помощь педагога-психолога, которая позволяет корректировать эмоциональное состояние ребенка, не нарушая учебный процесс. Например: в моменты вскакивания детей с места, проявления эмоциональных реакций педагог-психолог может вовремя подключиться и проработать индивидуально с ребенком сложившуюся ситуацию. Одновременно учитель-дефектолог будет продолжать урок с другими учениками.  Второе направление разрабатывается в большей степени педагогом-психологом. На переменах совместная работа специалистов строится на максимальном социальном сближении детей как между собой, так и со взрослыми. С этой целью организуются различные подвижные игры, осуществляется совместное оформление стенда «Мой класс», коллективное обсуждение творческих работ.  Занятия в малых группах проводятся для развития социальной адаптации посредством ролевых игр: «Продавец – покупатель», «Доктор – пациент», «Учитель – ученик» и т.п.  Индивидуальные занятия направлены на развитие эмоционально-личностной сферы и коррекции поведения ребенка.  Групповые занятия направлены на создание эмоционально приятной атмосферы в классе, сплочение коллектива, социальное взаимодействие, разделение эмоционального опыта.  Взаимодействие с семьей включает консультирование родителей по вопросам обучения, воспитания, коррекции и развития ребенка, которое осуществляется на индивидуальных встречах или на родительских собраниях.  Работа по данным направлениям способствует созданию условий, необходимых ребенку для полноценного образа жизни и успешного овладения образовательными программами с учетом его психических и физических возможностей.  Начало формы  Конец формы  Начало формы  Конец формы | [Skip Linked media](http://edu-pmpk.ru/mod/lesson/view.php#sb-2)  Linked media  [Click here to view](http://edu-pmpk.ru/mod/lesson/mediafile.php?id=115)[Help with Pop-up to file or web page (new window)](http://edu-pmpk.ru/help.php?module=lesson&file=mediafilestudent.html&forcelang=) |

### ﻿2.2. Коммуникативная направленность процесса обучения

*Процесс коммуникации (общения)*

Общение – сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга. Субъектами общения являются живые существа, люди. В принципе общение характерно для любых живых существ, но лишь на уровне человека процесс общения становится осознанным, связанным вербальными и невербальными актами. Человек, передающий информацию, называется коммуникатором, получающий ее – реципиентом.

Когнитивные нарушения составляют основу дефекта при РДА, при этом патология речевого развития – его центральную часть. Речевой дефект заключается в нарушении понимания устной речи, осознания смысла прочитанного, что ведет к резкому отставанию речевого развития, а следовательно, и к социальной отгороженности.

НЕСФОРМИРОВАННОСТЬ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

Среди характерных признаков раннего детского аутизма большое место занимают нарушения речи, которые отражают основную специфику аутизма, а именно — несформированность коммуникативного поведения. Поэтому у детей с аутизмом, прежде всего, нарушено развитие коммуникативной функции речи и коммуникативного поведения в целом. Независимо от срока появления речи и уровня ее развития, ребенок не использует речь как средство общения, он редко обращается с вопросами, обычно не отвечает на вопросы окружающих и в том числе близких для него людей. В то же время у него может достаточно интенсивно развиваться “автономная речь”, “речь для себя”. Среди характерных патологических форм речи прежде всего обращают на себя внимание эхолалии, вычурное, часто скандированное произношение, своеобразная интонация, характерные фонетические расстройства и нарушения голоса с преобладанием особой высокой тональности в конце фразы или слова, длительное называние себя во втором или в третьем лице, отсутствие в активном словаре слов, обозначающих близких для ребенка людей, например, слов *мама, папа* или остальные предметы, к которым у ребенка имеется особое отношение: страх, навязчивый интерес, их одушевление и т.п.

Известный специалист, исследователь аутизма Лорна Винг [Wing,1992] писала, что дети, у которых наблюдается „триада“ нарушений в социальном взаимодействии, коммуникации и воображении, возможно, имеют врожденную неспособность или очень ограниченную способность понимать и воспроизводить нормальные звуки определенных типов. У них также отсутствует навыки восприятия своего окружения, они не способны понять значение происходящего вокруг них или осознать значение людей в их жизни, а также роль людей как потенциальных партнеров в процессе социального взаимодействия. Все это имеет серьезные социальные последствия для развития двустороннего социального взаимодействия, понимания и использования вербальных и невербальных средств коммуникации и символической игры. Характерные повторяющиеся модели поведения детей, страдающих аутизмом, возможно, заменяют рутинные и целенаправленные действия.

Причин нарушения социального взаимодействия данной группы детей много.

Люди, страдающие аутизмом, часто в недостаточной мере осознают, что существуют значения, которыми может быть оказано влияние на окружающих. Слова являются просто словами, картины просто картинами. Той идее, что все эти символы могли бы служить коммуникации, дети должны обучаться специально.

Одна из главных особенностей детей с аутизмом — это стремление избегать контакта с другими людьми. Ребенок ни на кого не смотрит, не общается с окружающими.

Воспринимая информацию, люди, страдающие аутизмом, ограничены в своих способностях ее интерпретировать и понимать смысл. Например, они не извлекают такие главные признаки, как правила. Это мешает им понимать социальное поведение других людей.

У них ограничены способности интерпретировать жесты (кивание головой, улыбка, пожатие рук). Особенно затруднено понимание экспрессивных жестов, которые они и сами не используют. Дети с аутизмом испытывают огромные трудности в освоении навыков привлечения внимания окружающих к тому, что их интересует, или в чем они нуждаются (указание жестом на вещь, которую они хотят получить, сообщение другим о предметах или событиях, которые им интересны, показ или подача предметов другим и т.д.).

Одной из особенностей взаимодействия аутичного ребёнка с людьми является непонимание им чувств, испытываемых партнёром при взаимодействии, так как люди нередко воспринимаются им не как живые и чувствующие субъекты, а скорее как движущиеся объекты, не имеющие своих чувств, желаний и потребностей.

ОГРАНИЧЕНИЯ В СРЕДСТВАХ ВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Известно, что около 50% людей с аутизмом никогда не начинают говорить, у них отсутствует значимая речь. Те же, кто обладает речью, проявляют определенные особенности, такие как эхолалия, перестановка личных местоимений (употребление "ты" вместо "я"), буквальное понимание в употреблении языковых фраз, метафорический язык, неологизмы. Они также имеют проблемы в сферах фонетического, грамматического и прагматического оформления речи.

Можно сказать, что при расстройствах аутистического спектра в той или иной степени нарушены все механизмы и составляющие коммуникации.

Л. Винг [Wing,1992] приводит следующие примеры нарушений социальной коммуникации *(примеры расположены от более тяжелых форм проявления аутизма к более легким)*:

1. Непонимание того, что язык используется как средство общения, и отсутствие удовольствия от использования языка при общении. Это относится даже к тем, кто обладает речью: они говорят "на" людей, а не с ними.

2. Непонимание того, что язык – это средство передачи информации другим людям. Они в состоянии попросить о чем-либо для удовлетворения своих нужд, но испытывают большие трудности в передаче своих чувств, мыслей и в понимании эмоций, чувств, убеждений других людей.

3. Слабое понимание информации, содержащейся в жестах, мимике, выражении лица, интонации голоса и т.д.

4. Неспособность использовать жесты, мимику, выражение лица, интонацию голоса, позу тела для передачи информации. Некоторые могут использовать жесты, но они оказываются странными и неподходящими к ситуации.

5. Те, у кого хороший словарный запас, понимают и используют слова педантично, конкретно, проявляют идиосинкразию и помпезность в выборе слов и фраз и ограниченное содержание речи. Некоторые вербальные аутисты зачарованы словами, но не используют их для социального взаимодействия и коммуникации.

Коммуникацию необходимо связывать с визуальной поддержкой для страдающих аутизмом детей, владеющих речью. Аутисты, обучающиеся в специальном классе, благодаря визуальным средствам обучения, легче приобретают функциональные навыки, чем те, которые находятся не в специализированной среде.

Начало формы

Конец формы

**МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ**

1. Визуальный контакт, понимание взгляда, установление внимания

У ребенка с расстройствами аутистического спектра специфично формируется зрительный контакт, ребенок не смотрит в глаза взрослого, не протягивает ручки с немой просьбой, чтобы его взяли на руки, как это делает здоровый малыш уже на первом этапе социально-эмоционального развития.

*Понимание взгляда «Отвечает тот, на кого смотрят» (2 класс)*

2. Требование внимания

Зрительное внимание детей с аутизмом крайне избирательно и очень кратковременно, ребенок смотрит как бы мимо людей, не замечает их и относится к ним как к неодушевленным предметам. («Послушайте меня!», похлопывание по плечу, звон колокольчика.)

*Привлечение внимания (режимный момент, 0 класс)*

3. Понимание и использование жестов

Понять значение экспрессивных жестов не так легко. Они используются для передачи сложных эмоций и состояний. «Экспрессивные жесты» намного труднее идентифицировать для детей, которые испытывают большие трудности в понимании смысла, скрытого за буквальным значением.

***Формирование указательного жеста.***Предварительный этап обучения этому сложному навыку – обучение использовать *указательный жест* для выражения своего желания. Некоторые мутичные дети не умеют показывать рукой, 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 либо спрашивают: «Что ты хочешь?», либо 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 на тот предмет, который он хочет. Впоследствии ребенка учат использовать этот навык не только во время занятий.

***Просьба.*** Эта функция может быть выражена как вербальными, так и невербальными способами. Не всегда нужно стремиться к использованию только одних слов. Он знает, как называются все предметы, но не знает, как использовать слова. Он очень хорошо справляется, когда его просят назвать предметы (описать то, что его окружает: бананы, сок...), но он еще не научился просить предметы, в которых он нуждается. Для таких людей умение попросить что-либо, когда голоден, намного важнее, чем умение называть предметы.

Рекомендуется создавать «провокационные» ситуации в классах, где обучаются аутичные дети, или в группах, где они живут: «саботаж» учителя вызывает у детей потребность в коммуникации. (Однако эти ситуации строятся таким образом, чтобы никто не впал в отчаяние. Всегда присутствует еще один взрослый, который может помочь и показать, что и как следует делать.)

4. Вербальная просьба

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 употреблять эти слова лучше в естественных ситуациях. При обучении используется вербальная подсказка, которая постепенно уменьшается. Важно, чтобы ребенок действительно хотел того, что мы его учим просить – поэтому прежде, чем предоставить подсказку, ждут инициативы со стороны ребенка (когда он будет тянуть взрослого за руку или покажет 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».

*Формирование просьбы у взрослого (конструирование, 2 класс)*

*Формирование просьбы у взрослого (чтение, 0 класс)*

*Формирование просьбы у ребенка (конструирование, 2 класс)*

*Формирование просьбы у ребенка (окружающий мир, 0 класс)*

*Просьба о помощи (режимный момент, 2 класс)*

5. Согласие и отказ

«Нет», карточка со словами «слишком трудно», отбрасывание предмета... Иногда эта функция развита у ребенка слишком сильно и может создавать проблемы для учителей. Если это функция развита недостаточно, то проблем у людей, страдающих аутизмом, будет еще больше. Необходима стимуляция.

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.

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

1. Ребенку показывают предмет, который является для него желаемым (например, конфету, машинку, магнитофон, любимую книгу и т.п.).

2. Взрослый задает вопрос: «Ты хочешь?» и тут же подсказывает ответ (например, кивок головой или «Да»).

3. Когда ребенок «отвечает» правильно, ему дают то, что он хочет.

4. Обучение продолжают до тех пор, пока ребенок сам не будет выражать согласие.

Затем учат выражению несогласия:

1. Показывают что-то, что не нравится ребенку (например, еду, которую он не хочет; или игрушку, которой он не любит играть).

2. Задают вопрос: «Ты хочешь?»; подсказывают ответ (например, покрутить головой, сказать «Нет»).

3. 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.

*Формирование «Да – Нет» (развитие речи, 2 класс)*

6. Речевые формулы: здравствуйте, спасибо…

*Формирование «Здравствуй – до свидания» (круг, 0 класс)*

*Формирование «Доброе утро» (круг, 1 класс)*

*Формирование «Пожалуйста» (рисование, 2 класс)*

*Формирование «Спасибо» (подготовка к уроку, 2 класс)*

**7.** **Комментирование**

Комментирование всего, что ребенок может видеть в своем ближайшем окружении. «Самолет!» *–* указывание на картинку на рабочем столе, на мяч, на символ, обозначающий свободное время... Прием комментирования действий, помимо развития, предваряет употребление необходимых жестов и слов в общении.

*Комментирование (рисование, 0 класс)*

8. Сообщение информации

О предметах, которые в данный момент ребенок не может видеть, о прошлом и будущем *–* это более абстрактные понятия. «Что ты собираешься делать завтра?» Ученик показывает картинку с изображением бассейна.

9. Ответы на вопросы: «Для чего это нужно?», «Зачем это нужно?», «Что этим делают?»

Если понимание речи ограничено, вводят только один тип вопросов, затем другой. Лучше, если этот навык формируется с одновременной демонстрацией назначения предметов. Например, если изучают функциональное значение ножниц, можно вырезать из бумаги, проговорить, для чего нужны ножницы, затем задать ребенку вопрос. Формулировки, которым учат ребенка в том случае, 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, для хранения продуктов).

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

При обучении, как правило, используют наглядную демонстрацию назначения предметов, а также словесную подсказку. На определенном этапе обучения навык переносится на новые, ранее не изученные слова. Дети начинают самостоятельно называть функциональное значение предметов, без предварительного обучения. 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.

*Обучение отвечать 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 такие 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.

Учат отвечать на вопрос о признаке, например: «Какого цвета?» Вопрос должен быть простым и коротким. Постепенно можно усложнять вопросы, 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.).

*Обучениеотвечать на вопрос «Где?»* обычно 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.). Иногда начинают с обучения различать разные помещения квартиры: кухню, ванную, гостиную и т.п. Тогда вопрос: «Где?» на первых порах будет относиться именно к этому. Изучать конструкции с предлогами (например, «в» и «на») можно следующим образом:

1) Подобрать разные емкости, знакомые ребенку и на которые можно что-то положить (например, банка, коробка, сумка, кастрюля, чашка и т.п.).

2) Отработать инструкции с предлогом «в», например, «Положи в банку».

3) Научить отвечать на вопрос: «Где…?» с этими предметами.

4) Отработать инструкции с предлогом «на», например, «Положи на коробку».

5) Перейти к различению инструкций с «в» и «на» – чередовать их в случайном порядке.

6) Научить отвечать на вопрос «Где лежит?», используя конструкции с двумя предлогами.

7) Использовать другие предметы и места их расположения («на столе», «в кармане» и т.п.).

Параллельно можно учить ребенка отвечать на вопрос «Где?» на другом материале – например, 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.

*Задавание вопроса взрослому (окружающий мир, 0 класс)*

*Задавание вопроса ребенку (маленький учитель, 0 класс)*

*Задавание вопроса взрослому (математика, 2 класс)*

10. Работа над увеличением числа спонтанных высказываний

В первую очередь, используются ситуации так называемого «естественного» обучения. Когда инициатива в общении 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 Rappaport, 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 сходить на нет. Инструкции, по мере того как ребенок научается их понимать, все больше приобретают 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 аутичному ребенку – вызвать его на контакт, на собственные высказывания. Специалисты и родители должны тесно сотрудничать в отношении развития речи, поскольку лишь на занятиях сформировать полноценные речевые навыки невозможно.

11. Запрос информации

«Когда я поеду домой?» При этом ученик показывает картинку с изображением машины (что символизирует поездку домой).

12. Сообщение о своих эмоциях

«Ой!» (больно). Ученик показывает на рану, таким образом, сообщает нам о своих эмоциях. Но это не простое выражение эмоций. Дети, страдающие аутизмом, испытывают много эмоций, иногда это экстремальные (чрезмерные) эмоции. Если они лежат в углу комнаты и плачут или наносят себе вред, они выражают эмоции. Но выражать эмоции и сообщать о них другим людям не одно и то же. В подобных случаях мы имеем дело с «предкоммуникационным поведением»: возможно, ребенок стремится к коммуникации, но не знает, как это сделать. Он нуждается в помощи, но он не обладает необходимыми ресурсами. Наша задача состоит в том, чтобы превратить его «предкоммуникационное поведение» в коммуникацию.

13. Понимание эмоциональных высказываний

Человеку, для того чтобы понять, что обозначает та или иная ситуация, приходится постоянно анализировать все, что он наблюдает. Аутисту окружающая действительность представляется чем-то запутанным, массой взаимодействующих событий, людей, мест, однако он не видит ни границ, ни порядка, ни смысла. Он в значительной мере оказывается социально слепым, ему трудно понимать эмоции, намерения, мысли, у него отсутствует или не развита «теория сознания».

Его проблема в том, что он не может понять эмоции, стоящие за этим, не может добавить значение к буквальному восприятию.

Поэтому важно помнить, что людям, страдающим аутизмом, особенно трудно «читать» выражение лица и понимать эмоции, которые стоят за ним. Если они не могут распознать эти эмоции, им трудно их учитывать. Дети с аутизмом в отличие от обычных детей не всегда имеют способность понять, что стоит за информацией, которую они получают.

14. Совместная деятельность

Самыми сложными являются ролевые игры, они используются в последнюю очередь, хотя именно они являются основой развития интерперсональных взаимоотношений. В этих играх преодолевается негативизм в поведении, развивается способность к пониманию роли партнеров, смене ролей, принятию помощи, осознается необходимость речевого общения, формируется сознание собственного Я, умение отличать его от окружающих.

Задача последующих этапов работы *–* дальнейшее усложнение деятельности, направленной на развитие социальных контактов и адаптацию.

Начало формы

Конец формы