

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»
(ФГБНУ «ИКП РАО»)

На правах рукописи

Костин Игорь Анатольевич



**ПОМОЩЬ В СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛЮДЯМ
С АУТИСТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ**

Специальность 19.00.10 – коррекционная психология

Диссертация
на соискание ученой степени
доктора психологических наук

Научный консультант:
доктор психологических наук, профессор
Никольская Ольга Сергеевна

Москва – 2017

Оглавление

Введение	4
Глава 1. РАС у подростков и взрослых: динамика, кризисы, принципы оказания помощи.....	17
1.1. Трудности человека с аутистическими расстройствами, актуальные в подростковом и взрослом возрасте.....	17
1.2. Кризисы, характерные для взросления человека с РАС.....	30
1.3. Значение участия в сообществе и в непрерывной деятельности.....	33
1.4. Важность пролонгированной психолого-педагогической поддержки.....	38
Глава 2 Формирование навыков, освоение социальных ролей и социально значимых привычек.....	41
2.1. Взаимодействие семьи человека с аутизмом и специалистов.....	41
2.2. Формирование привычек. Освоение ролей.....	43
2.3. Развитие понимания социальных отношений. Образ концентрических кругов отношений.....	47
2.4. Самостоятельное передвижение.....	53
2.5. Обучение совершению покупок и обращению с деньгами.....	55
2.6. Освоение других социальных ролей.....	58
Глава 3 Метод доверительной беседы.....	61
3.1. Значение и методы развития осмысленных отношений с миром.	61
3.2. Специфика метода доверительной беседы.....	62
3.3. Обсуждение внутреннего мира человека.....	65
3.4. Повышение эмоциональной устойчивости.....	67
3.5. Осознание человеком с аутизмом своего возраста.....	72
3.6. Проблема полового воспитания подростков и взрослых с РАС.....	73

3.7. Развитие экономического сознания.....	75
3.8. Смягчение аффективных впечатлений-штампов.....	78
3.9. Проблема информирования о диагнозе.....	80
Глава 4 Методы ведения дневника и совместного изучения художественных текстов.....	84
4.1. Дневниковая работа: возможности и риски.....	84
4.2. Специфика метода «дневник событий и впечатлений».....	87
4.3. Задачи и возможности психокоррекционной работы с художественными текстами.....	89
4.4. Трудности изучения художественных текстов у людей с РАС....	91
4.5. Метод совместного изучения художественных текстов.....	93
Глава 5 Специфика выстраивания контакта в психокоррекционном сопровождении людей с аутистическими расстройствами.....	101
5.1. Специфика позиции специалиста.....	101
5.2. Регулирование привязанности.....	104
Глава 6 Специально организованное общение как метод групповой работы с людьми с аутистическими расстройствами.....	106
6.1. Специфика социальной ситуации развития подростков и юношей с РАС.....	106
6.2. Задачи и история возникновения «Клуба друзей».....	107
6.3. Анализ эмоционального воздействия встреч на «Клубе друзей»..	110
6.4. Формы клубной работы.....	114
6.5. Темы бесед.....	117
6.6. Выходы в открытую среду.....	121
6.7. Некоторые принципы работы ведущих.....	122
Заключение	127
Выводы	129
Библиография	132
Приложения	144

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы. Среди множества нарушений психического развития, обусловленных генетическими заболеваниями, органическими поражениями ЦНС и другими причинами, расстройства аутистического спектра стоят на особом месте. Связано это с рядом причин: с трудностями ранней диагностики аутизма, с особенной сложностью, трудоёмкостью и дорогостоящей медицинской и психолого-педагогической коррекции, наконец – с отмечающейся в последние годы тенденцией к увеличению числа аутичных детей в популяции. Распространенность аутистических расстройств, согласно данным эпидемиологических исследований, устойчиво возрастает в течение последних десятилетий: от 5 случаев на 10 тысяч человек в 1960-е и 70-е годы [98; 99] до 20 случаев в 1990-е [61], 72 и даже 110 случаев в 2000-е [92; 81]. При значительной полиморфности проявлений аутистических расстройств, в большей части случаев они приводят к тяжелым нарушениям психического и социального развития.

Тема аутизма, начиная с рубежа веков, становится модной, проникает в СМИ и массовую культуру; в профессиональном же сообществе ведутся острые дискуссии о продуктивности и успешности оказания помощи при РАС в рамках разных подходов.

В отечественной и зарубежной литературе аутизм признается особым, биологически обусловленным типом первазивного, то есть затрагивающего все психические функции ребенка, нарушения психического развития [53; 3; 82]. Отечественные авторы определяют его специфику как *искаженное* психическое развитие [39; 40; 53; 50]. Указывается, что искажение обусловлено нарушением развития аффективной сферы, которое определяет характер когнитивных проблем и дефицитарность социального развития при РАС; трудности во всех обозначенных областях значительно отличаются от трудностей людей с другими особенностями развития. Спецификой когнитивного развития при аутистических расстройствах, сохраняющейся и

во взрослом возрасте, являются фрагментарность и неравномерность представлений об окружающем, парадоксальность соотношения простого и сложного, доступных достижений и трудностей.

В классических работах Л. Каннера [88; рус. перевод: 23] и Г. Аспергера [5], как известно, были описаны дети; люди с аутизмом, уже вышедшие за пределы детского возраста, впервые стали попадать в поле внимания исследователей спустя 2-3 десятилетия после выхода классических статей. Известно, что наиболее развернутой и яркой клиническая картина расстройств аутистического спектра (РАС) является в возрасте от 3-4 до 7-8 лет [50]. В дальнейшем в значительной части случаев смягчаются нарушения контакта, стереотипность и сенсорная гиперчувствительность, дети понемногу становятся более гибкими, более активными и любопытными, а на первый план выступают другие трудности. Важнейшие из них – особенности социального поведения, проявления эмоционально-личностной незрелости, дефицит активной и целостной переработки информации и недоразвитие самосознания.

Таким образом, хотя диагноз «синдром раннего *детского* аутизма» по-прежнему применяется как в клинической, так и в психолого-педагогической практике, но уже давно является общепризнанным, что аутистические расстройства не «проходят» со взрослением индивида. Проявления нарушенного развития, остающиеся устойчивыми во времени, продолжают оказывать негативное, ограничивающее воздействие на возможности социальной адаптации и дальнейшей социализации подросших аутичных детей. Многочисленные катамнестические исследования показывают, что большинство аутичных детей, взрослея, будет по-прежнему нуждаться в той или иной специальной психологической помощи, в поддержке в социализации [85; 80]. Поэтому нам трудно согласиться с пониманием аутистического развития как просто одного из вариантов нормального развития. Такая трактовка получила распространение в последние годы в

рамках концепции нейроразнообразия (neurodiversity)¹. Тяжелые и устойчивые трудности адаптации к среде, характерные практически для всех людей с РАС на всем протяжении жизненного цикла, не позволяют нам рассматривать аутизм в качестве разновидности психической нормы – еще и потому, что принятие концепции нейроразнообразия означало бы отрицание необходимости оказания специальной психолого-педагогической помощи людям с аутистическими расстройствами.

На нынешнем этапе развития отношения государства и социума к людям с особенностями развития [42] большое значение придается самым разным аспектам интеграции «особых» людей в общество. В связи с этим, несмотря на значительную полиморфность популяции людей с аутистическими расстройствами и разную выраженность у них трудностей социализации, общей целью в поддержке таких людей является предоставление возможности, как детям, так и взрослым с аутистическими расстройствами, жить, насколько это возможно, самостоятельно, осмысленно и активно. Для достижения этой цели «необходимо создание различных форм комплексного сопровождения людей с тяжелыми нарушениями развития от рождения и до конца жизни» [27]; в отношении людей с аутизмом это означает создание системы психолого-педагогической поддержки социальной адаптации людей с РАС, отвечающей их нуждам, обусловленным спецификой этого нарушения развития.

Чтобы начать решать эту задачу, необходимы, в первую очередь, подготовленные психолого-педагогические кадры – специалисты, умеющие выстраивать контакт с такими людьми, определять иерархию коррекционных задач и применять адекватные этим задачам методы. Кроме того, для ее решения нужно создание и поддержание соответствующих организационных

¹ Нейроразнообразие – это «идея, согласно которой нетипичное (нейроотличное) неврологическое развитие представляет собой нормальное различие между людьми, которое должно признаваться и рассматриваться так же, как и другие различия. Различие может возникать из-за разницы в процессах обработки информации ... Концепция нейроразнообразия принимается некоторыми аутичными людьми и людьми с родственными аутизму состояниями. Термин был введен австралийкой Джуди Сингер, у матери и дочери которой синдром Аспергера» (источник: <http://www.aspergers.ru/node/159#%D0%9D>).

условий: психологического сопровождения в образовательных учреждениях, системы поддерживаемого трудоустройства и проживания, различных сообществ, объединяющих семьи людей с ограниченными возможностями.

Таким образом, для непрерывного и наиболее успешного из возможных хода социализации страдающих РАС подростков и взрослых людей, поддерживающего должные качество жизни и уровень активности, необходима *правильно организованная социальная среда*. Нам многократно приходилось наблюдать, насколько зависит состояние человека с аутистическими расстройствами от его социальной среды как в детские и подростковые, так и в уже взрослые годы. При этом следует помнить, что в случаях неожиданного усложнения или резкой смены среды, при отсутствии необходимой поддержки, у людей с РАС практически в любом возрасте возможны регресс, декомпенсация, возвращение к более примитивным, казалось бы, уже оставшимся в прошлом способам поведения и адаптации к среде и к людям [68]. То же самое можно сказать и о случаях обеднения, примитивизации и стереотипизации жизненной среды, например при прекращении какой-то субъективно важной регулярной деятельности, которая раньше мобилизовала, «держала в тонусе», стимулировала гибкость и интерес к миру вокруг. В исследовании Taylor и Seltzer [цит. по: 80], в котором участвовало большое количество молодых людей с аутистическими симптомами, отмечено замедление позитивных изменений у них после окончания старшей школы. Предполагается, что причина этому – отсутствие такой же «интеллектуально стимулирующей» деятельности, какой было для них обучение в школе. Вывод авторов: для того чтобы поддерживать улучшение в функционировании людей с аутистическими расстройствами, те или иные стратегии воздействия нужны в течение всей жизни.

Такой вывод вполне согласуется с методологическим представлением Л.С. Выготского о дефекте как «социальном вывихе», который можно «вправить» только созданием адекватной социальной среды вокруг человека с нарушением развития. «Задача сводится к тому, чтобы нарушение

социальной связи с жизнью было налажено каким-то другим путем» [14]. Помогая человеку с нарушением развития, необходимо иметь в виду не только его дефект, но и его сильные стороны и наши представления о нормативном психическом развитии: «Педагогике приходится ориентироваться не столько на недостаток и болезнь, сколько на норму и на здоровье, сохранившееся у ребенка» (там же).

В то же время развитие возможностей социальной адаптации страдающего аутистическим расстройством человека практически не имеет возрастных ограничений. Если социальная среда, жизненный стереотип человека с РАС выстроены правильно и с учетом зон его актуального и ближайшего развития, то продвижение вперед в социализации возможно далеко за пределами юношеского и, тем более, пубертатного возрастных периодов. И хотя при хорошей положительной динамике у индивида с аутизмом особенности душевного склада, конечно, останутся, но о них можно будет говорить уже как, скорее, об особенностях характера или как о психологической конституции, но не как о психиатрическом диагнозе.

Популяция людей с РАС, как отмечалось, очень разнородна по множеству параметров: по развитию речи, интеллекта, по достигнутому уровню социальной ориентировки и самообслуживания. В данной работе для удобства будет использовано общепринятое деление на так называемый «высоко –» и «низкофункциональный» аутизм [3]: как правило, под высокофункциональным аутизмом понимают отсутствие значительного интеллектуального снижения и наличие фразовой речи (последнее, конечно, не означает, что речевая функция не затронута нарушением развития).

К подростковому возрасту часто становится в общих чертах понятен достижимый уровень развития человека с аутизмом, и соответственно – дальнейшие задачи работы, которые могут расходиться для лиц с «высоко - и «низкофункциональным» аутизмом. В первом случае – это достижение максимально возможной социальной компетентности, дальнейшее обучение, профессионализация. Во втором – достижение максимально возможной

бытовой адаптации, развитие коммуникации, при необходимости – с опорой на альтернативные и дополнительные средства; часто необходима специальная работа по преодолению поведенческих проблем. И в обоих случаях, конечно, требуется психологическая поддержка и консультирование членов семьи человека с РАС.

Хотя речь в данной работе идет о РАС, одном из наиболее тяжелых вариантов дизонтогенеза, затронутые здесь темы и описанные пути психокоррекционной работы могут быть полезны достаточно широкому кругу специалистов и волонтеров, которые помогают детям, подросткам, взрослым с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а также их близким. Например, в литературе указывается на выраженные проявления эмоциональной незрелости и пассивности у молодых людей с нарушенным слухом: Д.Ю. Роснач отмечает у них «эмоциональную холодность к ярким событиям своей и чужой жизни, отсутствие умения передавать личные чувственные переживания, слабую восприимчивость к переживаниям других людей ... Сравнительный анализ способностей детей младшего и среднего школьного возраста (9–16 лет) к выражению собственных впечатлений и переживаний показал значительное отставание глухих и слабослышащих сверстников». Отмечаются у данной категории подростков и некоторые другие особенности, хорошо знакомые по взаимодействию с аутичными детьми и подростками: «безынициативность и полная несостоятельность» в быту, «непредсказуемые реакции: слезы, истерики, ... жалобы маме и учительнице» [65].

В основу данного исследования, в связи с вышеизложенным, была положена следующая **гипотеза**.

У каждого индивида с РАС, несмотря на сохраняющиеся даже по окончании периода детства значительные трудности социальной адаптации, в юношеские и взрослые годы можно выявить определенную зону ближайшего социального, эмоционально-личностного, познавательного развития, дающего возможность улучшения качества жизни его самого и его близких.

Условием продвижения человека с РАС в зоне ближайшего развития является его длительное психологическое сопровождение при включении в социальную среду, дозированно ставящую перед ним новые адаптационные задачи.

Специфика проблем психического и социального развития при аутистических расстройствах требует соответствующих содержания и условий оказания психологической поддержки, направлений и методов помощи людям с РАС в социальной адаптации.

Целью данного исследования является обоснование направлений и разработка специальных методов психологического сопровождения людей с РАС в подростковые, юношеские, взрослые годы, направленных на повышение качества их жизни и достижения максимально возможного уровня самореализации в социуме.

В соответствии с целью и гипотезой определены следующие **задачи исследования:**

-- систематизировать и обобщить литературные и собственные эмпирические данные о трудностях социальной адаптации, устойчивых в течение жизненного пути индивида с РАС;

-- проанализировать и обобщить собственный многолетний опыт индивидуальной и групповой работы по психологической поддержке социализации подростков и взрослых с РАС;

-- выделить и обосновать необходимые направления психологической поддержки социального развития подростков и взрослых с РАС;

-- разработать и представить методы психологической помощи в социальной адаптации людям с РАС;

-- проанализировать и обосновать специфику профессиональной позиции специалиста, оказывающего психологическую помощь подростку, взрослому человеку с РАС.

Объектом исследования является динамика социального, эмоционально-волевого, когнитивного развития подростков, юношей, взрослых людей с РАС.

Участниками исследования стали подростки, юноши, взрослые люди с различными формами аутистических расстройств (всего более 60 человек), которые наблюдались и получали специализированную профессиональную помощь в Институте коррекционной педагогики РАО и в других организациях, часть из них – с дошкольного возраста. Возраст участников на момент начала исследования – от 12 лет, к концу исследования – до 38 – 40 лет. Клинические диагнозы участников, согласно классификации МКБ-10 [46], входили в группу F84 – общие расстройства психологического развития: F84.0 – Детский аутизм, F84.1 – Атипичный аутизм, F84.5 – Синдром Аспергера.

Психологическая диагностика подтвердила во всех случаях наличие расстройств аутистического спектра, которые в дошкольном возрасте могли быть квалифицированы как 2, 3, 4 группы детского аутизма [50]. Однако по достижении подросткового и юношеского возрастов клинико-психологическая картина нарушений в каждом случае становилась сложнее, во-первых, из-за влияния на динамику трудностей социализации сопутствующих РАС проблем, во-вторых – в силу продолжающегося развития каждого индивида и постепенного формирования более сложных, комплексных механизмов аффективной регуляции поведения. В связи с этим отнесение участников исследования к одной определенной группе из четырех было бы некорректным.

Предметом исследования являются методы индивидуальной и групповой психологической поддержки людей с аутистическими расстройствами в подростковом, юношеском, взрослом возрастах, а также динамика развития людей с аутистическими расстройствами при использовании в работе этих методов.

Методологические основы исследования. Исследование выполнено в традициях отечественной специальной психологии: оно основано на принципах единства аффективного и интеллектуального в организации психических процессов как у детей, так и у взрослых, на представлениях о компенсации дефекта при нарушениях психического развития и о зоне ближайшего развития (Л.С. Выготский). Работа выстроена на основе представлений об аутизме как модели искаженного психического развития (В.В. Лебединский, К.С. Лебединская) и эмоционально-смыслового подхода к помощи в развитии и в социализации людям с аутистическими расстройствами (О.С. Никольская).

Материалы и методы исследования. Динамический анализ историй жизни и катамнезов детей, подростков, взрослых с РАС; наблюдение, в том числе включенное, за их поведением в различных социальных ситуациях; анализ материалов психологического консультирования семей с людьми с аутистическими расстройствами, индивидуальных и групповых психокоррекционных занятий с подростками, юношами, взрослыми людьми с аутистическими расстройствами и другими нарушениями развития (с психическим недоразвитием, с дисгармоническим развитием).

Достоверность и обоснованность выводов исследования обеспечиваются длительностью отслеживания катамнестических сведений и результатов практической консультативной и коррекционной работы (более 20 лет), а также опорой на репрезентативный материал (проанализированы более 60 случаев).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Специфические для РАС проблемы в развитии аффективной, эмоционально-личностной, когнитивной сфер в большинстве случаев сопровождают индивида всю жизнь, продолжая оказывать дезадаптирующее влияние и по окончании периода детства.

2. В то же время для индивида с РАС в юношеском и во взрослом возрасте возможно не только приспособление к дефекту, но и

последовательное продвижение в социальной адаптации, основанное на повышении его активности и гибкости во взаимодействии со средой.

3. Продвижение в социальной адаптации подростков и взрослых людей с РАС, достижение ими более высокого качества жизни возможны при условии систематической психологической поддержки и продолжения деятельности (трудовой, учебной, творческой), психологически выводящей человека с РАС за пределы круга семьи.

4. Взаимодействие специалиста с человеком с аутистическими расстройствами, в котором выявляется и реализуется зона его ближайшего психического и социального развития, имеет свою отчетливую специфику, связанную с особенностями трудностей социальной адаптации при РАС.

5. В психологической поддержке людей с РАС должны присутствовать два взаимосвязанных, но не взаимозаменяемых направления работы специалиста: а) обучение необходимым бытовым, социальным и коммуникативным навыкам, в частности, ролевым и социотипическим формам поведения в различных ситуациях; б) помощь в дальнейшем осмыслении ими окружающего мира, собственного внутреннего мира и сферы социальных отношений, в усложнении картины мира человека с аутизмом.

6. Успешность работы по обучению навыкам, т.е. их активное присвоение человеком с РАС и свободное адекватное использование (первое из обозначенных направлений), в значительной степени зависит от работы по развитию понимания сферы человеческих чувств и отношений (второе направление).

7. Каждое из этих направлений психологического сопровождения людей с аутистическими расстройствами требует разработки и применения специфических методов работы, а также адаптации имеющихся методов.

Научная новизна. Благодаря изучению характера возрастной динамики при аутистических расстройствах в исследовании впервые систематически описан комплекс стойких трудностей, препятствующих продвижению в

социальной адаптации людей с аутистическими расстройствами. Впервые обозначены и верифицированы условия организации среды, которые могут как помогать индивиду с аутистическими нарушениями продвигаться в эмоциональном, когнитивном и социальном развитии, так и приводить к регрессу в достигнутом уровне социализации и адаптации к среде. В исследовании впервые обоснованы два взаимодополняющих направления психологической помощи людям с РАС; описаны и систематизированы как адаптированные, так и специально разработанные методы психологического воздействия, направленные на улучшение социальной адаптации людей с аутистическими расстройствами. Также впервые описана специфика профессиональной позиции и взаимодействия специалиста (психолога, педагога) и человека с РАС при оказании последнему помощи в повышении социальной адаптации.

Теоретическая значимость. В исследовании на материале длительного отслеживания историй жизни людей с аутистическими расстройствами систематически описаны общие проявления комплекса особенностей аутистического развития, которые устойчиво затрудняют адаптацию людей с РАС в подростковом, юношеском и взрослом возрастах при разных по тяжести вариантах нарушения развития в полиморфной аутистической популяции. С позиций отечественной школы специальной психологии выделены условия дальнейшего продвижения в социальном развитии; обоснованы основные направления и методы индивидуальной и групповой психологической помощи людям с РАС, начиная с подросткового возраста. Проанализирована специфика профессиональной позиции специалиста (психолога, педагога) в такой работе, по сравнению с профессиональной позицией при оказании других видов психологической помощи.

Практическая значимость исследования. Результаты проведенного исследования могут быть использованы специалистами психологических служб массовых и коррекционных образовательных учреждений, учреждений дополнительного образования, государственных и

негосударственных учреждений, занимающихся организацией сопровождаемого трудоустройства и проживания людей с ОВЗ, близкими (членами семей) людей с аутистическими расстройствами и другими нарушениями развития. Результаты исследования также существенны для подготовки профессионалов – психологов, дефектологов. Практическая значимость работы возрастает в связи с названной выше всемирной тенденцией к увеличению распространенности аутистических расстройств в популяции. Так, результаты исследования могут использоваться общественными организациями (в частности, родительскими ассоциациями) при взаимодействии с государственными органами, при организации различных форм помощи людям с аутистическими расстройствами и другими особенностями развития и их семьям.

Апробация и практическое внедрение результатов исследования.

Материалы исследования неоднократно обсуждались на заседаниях Лаборатории содержания и методов обучения детей с эмоциональными нарушениями Института коррекционной педагогики РАО, а также докладывались на ряде конференций:

Московская городская научно-практическая конференция «Комплексная реабилитация детей с расстройствами аутистического спектра в системе непрерывного образования» (2015);

VIII Международная научно-практическая конференция «Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра» (Красноярск, 2015);

Международные форумы «Каждый ребенок достоин семьи» (Москва, 2013, 2016).

Материалы и результаты исследования многократно использовались при проведении в ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО» курсов повышения квалификации для специалистов-психологов и дефектологов; в подготовке курсов лекций в ГБОУ ВПО МГППУ (2008-2011, 2015), в ЧОУ ДПО «Социальная школа Каритас» (г. Санкт-Петербург, 2017); в подготовке

сообщения на Всероссийском семинаре-практикуме «Подготовка социальных кураторов для сопровождения людей с ограниченными возможностями здоровья и вовлечения их в социальную практику» (2016).

Материалы и результаты в течение длительного времени служат опорой при оказании психологической коррекционной помощи подросткам и взрослым с особенностями развития, а также их семьям в ФБГНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», в Межрегиональной общественной организации помощи детям с особенностями развития «Дорога в мир», в Центре реабилитации инвалидов детства «Наш солнечный мир».

Структура диссертационной работы. Диссертация общим объемом 175 стр. включает в себя: Введение, 6 глав, Библиографию и Приложения.

Глава 1 РАС У ПОДРОСТКОВ И ВЗРОСЛЫХ: ДИНАМИКА, КРИЗИСЫ, ПРИНЦИПЫ ОКАЗАНИЯ ПОМОЩИ

1.1. Трудности человека с аутистическими расстройствами, остающиеся актуальными в подростковые и взрослые годы

Каковы же проявления нарушения развития, которые оказываются наиболее устойчивыми во времени и остаются с человеком, которому был поставлен связанный с аутизмом диагноз, за пределами детского возраста, порой даже в случаях хорошей положительной динамики и повышения адаптационных возможностей? Прежде чем переходить к более подробному их описанию, необходимо отметить некоторую условность разделения на «социальные», «эмоционально-волевые», «когнитивные» трудности. При анализе аутистического развития особенно актуальным представляется ставшее классическим для отечественной дефектологии положение Л.С. Выготского о единстве аффективного и интеллектуального развития. Рассуждая о типичных особенностях познавательной деятельности людей с РАС, мы неизбежно выходим и на уровень анализа их аффективной и эмоционально-личностной сферы. И наоборот – при рассмотрении особенностей социального поведения, эмоциональных особенностей, самооценки и самосознания и т.д. нельзя не учитывать те особенности переработки информации от внешнего мира и от собственного тела, которые присущи большинству людей с аутистическими нарушениями развития.

Описания, основанные на литературных данных [88; 80; 89; 95; 96; 97] и материалах собственных исследований [32; 33; 34; 57], будут по возможности дополняться фрагментами наблюдений и автобиографических книг людей с РАС.

При аутистическом развитии, как отмечается в литературе [80], симптомы в сфере социального поведения более устойчивы во времени, чем симптомы, связанные с нарушением речевого развития или со стереотипным

поведением. Поэтому начнем описание устойчивых проявлений аутистического развития именно с них.

1) Трудности в области установления и поддержания социальных отношений.

- Пресыщаемость в общении, трудности вступления в контакт и поддержания длительного устойчивого контакта. Хотя социальная сензитивность у многих людей с аутистическим развитием несколько смягчается со временем, все же вступление в социальное взаимодействие, общение с разными, особенно новыми людьми, по-прежнему представляет для них значительную эмоциональную нагрузку, приводя буквально в состояние «потери» и смятения.

Например, молодой человек (с развернутой речью, с достаточно высокими интеллектуальными возможностями) совершенно теряется, даже впадает в панику, если незнакомый прохожий на улице обращается к нему с каким-нибудь простым вопросом («Сколько времени», «Как пройти куда-либо» и т.п.).

Довольно типично «маятникообразное» течение общения, даже с теми людьми, с которыми уже установлены теплые эмоциональные отношения: человеку с аутизмом трудно длительное время непрерывно находиться во взаимодействии, и он подходит к собеседнику, отходит, возвращается, может задать вопрос и, не дождавшись ответа, снова увеличить пространственную дистанцию, а потом снова вернуться, и т.д.

- Безынициативность, недостаточная собственная активность в социальном взаимодействии. Очень типична ситуация, когда человек с аутизмом добросовестно отвечает на вопросы собеседника, но сам при этом вопросов не задает и вообще активно беседу не поддерживает (это может касаться и вполне эмоционально комфортных, привычных отношений). Подобное поведение не следует трактовать как отсутствие интереса к собеседнику, скорее, это именно недостаток инициативы, собственной активности в диалоге: если при этом человеку доброжелательно подсказать, о

чем можно спросить или рассказать в разговоре, то чаще всего он с готовностью воспользуется подсказкой.

- **Стереотипность и монологичность в общении:** контакт выстраивается преимущественно на основе собственных тем, чаще всего, достаточно стереотипных и узких; при этом обратная связь от партнера по общению (насколько собеседник готов сейчас поддерживать именно эту тему разговора), как и эмоциональное состояние другого человека в целом, улавливаются очень слабо. Приведем пример готовности вести разговоры на собственные узкие и аффективно значимые темы: подросток старательно выписывает автомобильные номера всех регионов и дружелюбно показывает свой список всем присутствующим, рассчитывая увидеть встречный интерес к этой теме у собеседников. Однако чтобы эмоционально вовлечь его в поддержание разговоров на темы, предложенные другими людьми, нужно приложить немалые усилия.

- *Крайне слабая способность вести непринужденную беседу*, то есть находить общие с собеседником интересы, подстраивать под конкретную коммуникативную ситуацию свой лексикон, строй речи, манеру общения.

- *Наивность в сфере социальных отношений:* трудно понимаются контекст и тонкие, неочевидные, явно не обозначенные аспекты коммуникативной ситуации.

- *Дефицитарность переживания оптимальной психологической дистанции во взаимодействии с разными людьми.* Если у детей с аутизмом нарушение дистанции в контакте выступает, как правило, как ее неуместное увеличение, то у подростков, юношей, взрослых людей с РАС нарушение дистанции обычно выглядит как ее неуместное сокращение. Сочетание отсутствия дистанции со столь же неуместной душевной открытостью создает впечатление социальной бесхитрости и выраженной инфантильности людей с аутистическими расстройствами. Приведем ряд коротких примеров, касающихся разных возрастных периодов.

Десятилетний третьеклассник «на торжественной линейке, уточнив, кто здесь классная руководительница, втиснул ей в руки белые розы со словами: «Это твой букет. Ведь ты же моя учительница!» [12].

15-летний подросток сообщает ведущим группы, что он влюблен в девушку-волонтера.

Взрослый молодой человек, находясь на отдыхе в пансионате, весьма настойчиво (если не сказать – навязчиво) пытается познакомиться со всеми молодыми женщинами вокруг, что вызывает только закономерное отторжение с их стороны, и тяжело переживает отверженность.

- С социальной наивностью, а также с недостаточной активностью и целостностью осмысления информации можно связать и характерное для части высокофункциональной аутистической популяции специфическое поведение в области потребления товаров и услуг – внушаемость, некритичное восприятие рекламы.

- У большого числа людей с аутизмом на сферу социальных отношений дополнительно негативно влияет специфическая перцептивная трудность: плохое запоминание имен окружающих и распознавание лиц (прозопагнозия).

2) Устойчивые проявления аутистического развития в сфере коммуникации.

- Значительной части людей с аутистическими нарушениями и в подростковые, и во взрослые годы по-прежнему трудно сформировать развернутое речевое высказывание, в особенности – сообщить о каком-то личном опыте, изложить события или описать собственные переживания.

Например, 25-летний молодой человек сообщает о пережитых им за неделю событиях в эмоционально комфортной для него, доброжелательной атмосфере. Его сообщение выглядит исключительно как краткие, односложные ответы на четко и недвусмысленно поставленные вопросы. При затруднениях он просто замолкает: ему крайне трудно, когда это необходимо, ответить «Не знаю», не говоря уже о «Я не хочу отвечать на этот вопрос».

- Даже если у человека развернутая речь, она чаще всего своеобразна и обеднена интонационно, грамматически (характерны, например, устойчивые аграмматизмы в речи) и лексически; также весьма своеобразны мимика, жестикуляция и общая моторика при взаимодействии с другим человеком. Постороннему бывает, как правило, достаточно нескольких минут разговора, чтобы почувствовать вычурный, странный стиль общения человека с аутистическими расстройствами.

Социальная и коммуникативная компетентность рассматриваются нами как важнейшая часть жизненной компетенции индивида [33]. В связи с этим совершенно очевидно, что устойчивое сочетание особенностей социального и коммуникативного поведения оказывает значительное негативное влияние на доступный человеку с аутизмом уровень жизненной компетенции, что, в свою очередь, неизбежно ведет к тяжелой дезадаптации.

3) Трудности в когнитивной сфере, которые иногда, по нашим наблюдениям [31], становятся с годами более отчетливыми.

В работах многих авторов указывается на преобладание в аутистической популяции снижения показателей интеллекта. Но соотношение между РАС и интеллектуальными нарушениями неоднозначное и сложное, оно отнюдь не исчерпывается цифрами интеллектуальных показателей по тесту Векслера или по какой-либо другой общепринятой методике [47; 31; 86]. Здесь описаны скорее качественные когнитивные трудности имеющих РАС людей, которые не связаны однозначно с уровнем интеллекта (то есть они встречаются как у высокоинтеллектуальных людей, страдающих аутизмом, так и при значительном снижении формальных интеллектуальных показателей) и характеризуют специфику именно аутистического развития.

- Как правило, говорят о преобладании визуального мышления над вербальным при аутистических расстройствах. Самая, вероятно, успешная и известная в мире женщина с аутизмом, американка Темпл Грэндин, назвала свою автобиографическую книгу «Мышление в картинках»:

«Мое мышление чисто визуально. ... Если необходимо вспомнить что-то абстрактное, я как бы «вижу» перед собой страницу из книги или свой блокнот и «считываю» оттуда нужную информацию. ... Размышляя об абстрактных понятиях, например о человеческих отношениях, я использую визуальные подобию вроде стеклянной двери, к которой нельзя применять силу, иначе она разобьется» [18].

Оливер Сакс, попытавшийся проникнуть во внутренний мир Темпл Грэндин, сравнил ее по преобладанию визуальной репрезентации информации с лурьевским пациентом Ш. из «Маленькой книжки о большой памяти»: «Она была очарована Мнемонистом, про которого я ей рассказал, и почувствовала, что ее мышление очень близко к его». Конкретная образность мышления Темпл, отмечает Сакс, мало подходит для оперирования символическими, абстрактными понятиями.

«Ей необходимо мыслить конкретно, иначе она не сможет обобщить. В школе она не могла понять молитву, пока не «увидела» ее в конкретных образах: «“Сила” и “слава” были туго натянутыми электрическими проводами и сверкающим солнцем; слово “прегрешение” (trespass) -- висящей на дереве табличкой «Не пересекать» (No trespassing)». Совершенно по-особому, по-своему Темпл обращается и с числами, и со словами. Такие интеллектуальные операции, как вычисления, запоминание стихов, предложений и цифр – все это выполняется ею путем «мгновенного продуцирования зрительных образов, и именно их она запоминает, а не слова и числа как таковые». [93].

Несмотря на яркость и убедительность этих характеристик, было бы неправомерно экстраполировать представление о преобладании визуальной репрезентации информации на всю совокупность индивидов с аутистическими расстройствами. Среди наблюдаемых нами есть и, наоборот, «гипер-вербальные» люди разного возраста, в частности склонные к вербализации, к игре с формой слова (каламбурам, омонимам, словообразованию и т.п.), и при этом сталкивающиеся с затруднениями в зрительно-пространственных заданиях, в ориентировке в реальном пространстве и т.п.

- Людям с аутизмом свойственны трудности понимания абстрактных категорий, метафорических оборотов в речи, в том числе и тем из них, чей вербальный интеллект на уровне формальных показателей является относительно сохранным [82].

- Типичны трудности понимания юмора, собственные же попытки шутить (встречающиеся нечасто) могут восприниматься окружающими как не соответствующие возрасту, примитивные и т.п.

- В ряде случаев при аутистических расстройствах наблюдаются так называемые «островки способностей» [82] – отдельные, изолированные способности, поразительно контрастирующие с общим уровнем когнитивных трудностей. Как правило, подобные яркие способности (например, конструктивные, высокие возможности механической памяти и т.п.) трактуются как еще одно проявление нарушения развития, а не как сильная сторона когнитивной сферы человека с аутизмом [84; 87; 91; 90; 82].

- Специфическое именно для аутистических расстройств нарушение работы познавательной сферы состоит в том, что человеку с этой особенностью развития трудно активно перерабатывать информацию и применять усвоенные знания и навыки для решения утилитарных жизненных задач [52; 50]. Именно эта когнитивная трудность оказывает сильнейшее негативное влияние на возможности активной адаптации индивида с РАС к миру. В частности, даже знания, накопленные в узкой области сверхценных интересов или упомянутых выше «островков способностей», не будут сами по себе работать на адаптацию, не станут основой для профессиональной реализации. Чтобы это произошло, нужно также приложить немало усилий.

- Для людей с аутистическими особенностями характерен недостаточный, скудный запас знаний и представлений о мире.

- Им также свойственна фрагментарность в представлениях о мире. Имеющиеся знания бывают изолированы от других областей знания, от личного жизненного опыта. Для того чтобы новый опыт, новые знания

интегрировались с имеющимися, нужны специальные психолого-педагогические усилия. Приходится обращать на это специальное внимание, например, при совместной проработке художественной литературы, о чем речь пойдет ниже; в школе это означает необходимость обращать специальное внимание на выработку межпредметных связей.

Фрагментарность и изолированность также находят подтверждение в автобиографических работах выросших людей с аутистическими расстройствами:

«Лампа – это именно та лампа, которая выглядит вот так, и никак иначе. Если кто-то говорил о лампе другого типа, ее для меня не существовало. Ее просто не было, пока кто-то не прибавлял к этому слову что-либо, что отличало бы его от первого понятия, которое я усвоила, например, настольная лампа, настенная лампа, и т.д. ...» [78].

Фрагментарность связывается многими исследователями со специфической дефицитарностью – недостатком «центрального связывания», интеграции информации [82; 3].

4) В эмоционально-личностной сфере:

• Практически для всех людей с аутистическими расстройствами характерны низкая стрессоустойчивость, недостаток самообладания и волевой саморегуляции эмоционального состояния. То есть любые неожиданности, резкие изменения, сбои намеченного плана – это, в целом, нелегкие и потенциально стрессогенные для них ситуации. Хроническая тревожность, состояние постоянной готовности к тревоге очень характерны для многих людей с РАС.

Подросток прибыл на встречу группы раньше запланированного времени, когда никого из знакомых на месте встречи еще не было. Несмотря на заранее обговоренную возможность, что товарищей придется, скорее всего, подождать, его эмоциональное состояние резко меняется: тревога начинает выражаться в повторяющихся стереотипных вопросах, трудностях переключения на другую тему, двигательном беспокойстве.

Именно в связи с этим так необходимо еще с дошкольных лет на доступном уровне приучать аутичных детей к тому, что в жизни нельзя все спланировать заранее, что неожиданные изменения – это нормальная часть хода жизненных событий, а мы можем только стараться по возможности предусмотреть разные варианты изменений, но не всегда достигаем успеха в этом. При использовании в коррекционной работе расписаний также, в целом, целесообразно не планировать события жестко и безальтернативно, а включать возможность уточнений и внесения изменений по ходу развития событий. Без такой длительной специальной работы сензитивность к неожиданным изменениям, хоть и может понемногу смягчаться с годами, однако намного слабее.

• Практически для всех людей с РАС в той или иной степени остаются характерными трудности децентрации, понимания внутреннего мира другого человека, доступной и недоступной ему информации, точной интерпретации его намерений. Эти трудности соотносятся с концепцией несформированности «модели психического» (theory of mind) при аутистических расстройствах, которая разрабатывалась, в частности, авторами: S. Baron-Cohen, U. Frith, F. Happé [82; 43; 3]. U. Frith пишет о нарушении «интуитивной психологизации» при аутистических расстройствах, что означает неспособность считывать информацию об эмоциональных состояниях других людей. Последствия этого нарушения колоссальны как для внутренней, так и для социальной жизни человека: «... если нарушение интуитивной психологизации затрудняет прогнозирование и понимание поведения других людей, то социальный мир не может являться источником удовольствия, как это могло бы быть в случае обычных людей» [71].

Приведем несколько примеров, подтверждающих это утверждение, из разных автобиографических источников:

«Я просто-напросто не могу понимать человеческие эмоции, как бы я ни старался» [P. McDonnell, 1993; цит. по: 35].

«Самое важное – уметь определить, действительно ли человек сердится. Ведь это может иметь самые худшие и агрессивные последствия... «Вы сердитесь?» -- спрашивала я у доктора Марека, когда его голос изменялся. «Нет, Донна, я не рассердился», – отвечал он мне в 15-ый раз» [D. Williams, 1994; цит. по: 35].

Эти трудности, связанные с несформированностью «модели психического» при аутизме, рождают образ «инопланетного пришельца», вынужденного приспособливаться к порядкам нашего мира без словаря и переводчика, с которым сравнивают свое положение взрослые люди, страдающие РАС:

«Не один раз я чувствовал себя пришельцем из другого пространства: мыслей насчет того, как общаться с людьми, у меня было не больше, чем насчет того, как общаться с созданиями с других планет» [Barron and Barron, 1992; цит. по: 35].

Пример из очерка О. Сакса о Т. Грэндин: «Она сказала, что для ее понимания доступны «простые, сильные, общие» эмоции, но более сложные эмоции и «игры, в которые играют люди» – ставят ее в тупик. «Чаще всего, – заявила она, – я чувствую себя как антрополог на Марсе» [93].

«Быть аутичным не значит быть бесчеловечным, но это значит быть чужаком. То, что нормально для других людей, кажется мне ненормальным, и наоборот ... Я, можно сказать, без необходимой экипировки брошен на выживание в этом мире – словно инопланетянин без руководства по ориентировке на этой планете» [J. Sinclair, 1992; цит. по: 35].

Человеку (уже не ребенку) с аутистическими нарушениями многие аспекты мира, привычного для большинства людей, могут казаться странными и трудными для постижения, а потому и пугающими – в первую очередь, те аспекты, которые касаются взаимодействия с другими людьми. Такой мир легко провоцирует защитное поведение:

«Представь, что ты один в чужой стране. Как только ты выходишь из автобуса, тебя обступают иностранцы, жестикулируя и крича. Их слова

звучат, как крики зверей. Их жесты ничего для тебя не значат. Твой первый порыв – защищаться, оттолкнуть от себя этих навязчивых людей; лететь, бежать прочь от их непонятных предложений; или оцепенеть, попытаться не заметить этот хаос вокруг тебя» [цит. по: 3].

Темпл пришлось осваивать тонкие сферы человеческих взаимоотношений через сознательное последовательное изучение, а не через целостное эмпатическое чувствование:

«Темпл, похоже, лишена того имплицитного знания, которое каждый нормальный человек аккумулирует и обобщает в течение всей жизни на основе опыта и общения с другими людьми. В отсутствие этого знания, Темпл вынуждена «вычислять» намерения и настроения других людей, тем самым делая алгоритмизированным и эксплицированным то, что для большинства из нас – «вторая натура». Никогда у нее, заключает Темпл, не было нормального социального опыта, из которого формируется обычное социальное знание» [93].

Так называемым «высокофункциональным» людям с аутистическими особенностями приходится осваивать мир человеческих взаимоотношений как иностранный язык, а не как родной: через трудоемкое осознанное разучивание человеческих реакций, правил, декодирование сигналов, идущих от человека, сознательное подражание другим людям, интеллектуальную расшифровку контекста и общего смысла каждой конкретной коммуникативной ситуации.

«Даже для высокоинтеллектуального аутичного взрослого очень трудно точно знать, когда нужно что-то говорить, когда стоит попросить о помощи, а когда лучше промолчать. Для такого человека жизнь – это игра с правилами, которые постоянно и непредсказуемо изменяются» [Carpenter, 1992; цит. по: 35].

• Многие люди с аутизмом, в том числе взрослые, мало способны гибко и долговременно планировать, выстраивать свою жизнь в соответствии с постоянно меняющимися обстоятельствами, собственными ценностями и смыслами; как правило, им необходим внешний организатор жизни, постоянно «подталкивающий» к нужной активности. Обычно роль такого

организатора выполняют близкие такого человека, которому привычно, что они несут за него ответственность.

На уровне самосознания, как можно предположить, эти трудности связаны с недостаточной сформированностью внутренней позиции взрослого человека. В норме уже в подростковом возрасте появляется такое психологическое новообразование, как чувство взрослости [41]. Взаимодействуя с людьми с РАС, можно столкнуться с отчетливыми случаями несовпадения паспортного и субъективного возраста индивида: многие, достигнув паспортного совершеннолетия и даже зрелых лет, субъективно, по-видимому, ощущают себя по-прежнему детьми. Так, они привыкают, что их опекают в повседневной рутине, что рядом всегда есть близкие, кому можно «пожаловаться» и перед кем приходится «отчитываться». Также для них становится привычным, что решения относительно их жизни принимаются не ими самими, а членами семьи (хорошо, если с их участием). К сожалению, у большинства людей с РАС без специальной помощи слабо формируется и ответственность за близких людей, без которой немислимо занятие позиции взрослого. Приходилось сталкиваться даже с активным отвержением, сознательным протестом молодого человека с аутизмом против приписывания ему взрослой социальной позиции.

- Своеобразно структурируется при аутистических расстройствах и автобиографическая информация. Собственный жизненный опыт зачастую оказывается организованным в виде отдельных, слабо связанных друг с другом воспоминаний – порой очень детальных, ярко аффективно окрашенных. Но одновременно представления человека с аутизмом о своей жизни не хватает цельности, континуальности (непрерывности), так же, как и представлениям об окружающем мире. Собственная жизнь редко становится предметом самоанализа, сравнения себя-нынешнего и себя-прошлого. И хотя таких аффективно насыщенных «воспоминаний-вспышек» может быть много, но они в совокупности не образуют континуального смыслового

контекста, дающего представление субъекту об основных этапах его жизни, о непрекращающемся развитии его личности. С другой стороны, «воспоминания-вспышки» могут нести аффективный заряд, связанный с пугающим впечатлением или с определённой социальной провокацией, выполняющей аутостимуляторную функцию для субъекта.

• У большинства людей с аутизмом внутренний мир в целом остаётся преимущественно слабо дифференцированным, плохо осознаваемым, трудно вербализуемым. Как правило, это накладывается на бедный «психологический» лексикон: слова, обозначающие эмоциональное состояние или отношение, характерологические черты или настроение человека, плохо знакомы людям с РАС и чаще относятся только к пассивному словарю, а в спонтанной речи эти слова практически не употребляются. У. Фрит [71] связывает эти особенности с состоянием, известным в психиатрии как алекситимия – неспособность субъекта выразить свои эмоциональные переживания словами (буквальный перевод термина «без слов для чувств»). Согласно проведенному исследованию 27 молодых людей с синдромом Аспергера и высокофункциональным аутизмом (использовался опросник Торонтской шкалы алекситимии), их показатели по алекситимии были существенно выше, чем показатели представителей контрольных групп и их родственников. Фрит считает, что этот результат говорит о «повышенных затруднениях с идентификацией и описанием собственных чувств и о меньшем интересе к психологическим мотивам действий» [71].

Приведем пример, иллюстрирующий эти особенности: молодой человек 30 лет (синдром ломкой X-хромосомы, аутизм) неизменно отвечает на вопрос о собственных впечатлениях от тех или иных событий: «Хорошо!». В ответ на более настойчивые расспросы может употребить слово «понравилось»; негативные оценки высказываются им с гораздо большим трудом. По наводящим вопросам может односложно ответить, что именно ему «понравилось» в том или ином событии. При оценке литературных персонажей самостоятельно может использовать только дихотомию «хороший-плохой».

Представленные здесь тяжелые и устойчивые, при этом очень специфичные последствия аутистического дизонтогенеза у подростков и взрослых делают очевидной необходимость разработки специальных методов психологической помощи лицам данной категории [49; 30]. Специальная психологическая поддержка приобретает особое значение еще и в связи с тем, что в течение перехода от детства к подростковому и взрослым годам индивид с РАС, как правило, проходит ряд внешних и внутренних психологических кризисов, связанных с возникновением или обострением типичных конфликтов и противоречий в отношениях с социумом.

1.2. Кризисы, характерные для взросления человека с РАС

• В подростковом возрасте (и, тем более, в дальнейшие возрастные периоды) значительно возрастают требования социума к адекватному поведению людей с аутизмом. Под адекватным поведением понимаются, в первую очередь, такие жизненно важные навыки, как опрятность в одежде и слежение за своим внешним видом, способность вступить в краткое социальное взаимодействие и вовремя прекратить его, учет в своем поведении окружения; освоение социотипического поведения, то есть выполнение различных повседневных социальных ролей. А самое главное: все более и более важное значение придается эмоциональному самоконтролю, способности справиться с фрустрацией или социально приемлемым способом выразить недовольство; срывы и «истерички» воспринимаются как однозначно неприемлемые проявления. Порой поведение подростка или взрослого человека с аутизмом в общественном месте напоминает непосвященному поведение крайне невоспитанного и избалованного ребенка-дошкольника: «Он растет, он похож на обычного, но капризного ребенка» – пишет мама-автор книги о сыне с высокофункциональным аутизмом [12].

Бывает и так, что молодые люди с довольно тяжелыми нарушениями развития, но с хорошей динамикой, достигшие определенного уровня самостоятельности и социальной адаптации, производят внешне благоприятное впечатление на посторонних людей; они вступают в различные социальные взаимодействия, но оказываются в них несостоятельными, попадают в затруднительные положения, порой становятся жертвами агрессии или манипуляций со стороны посторонних.

В целом, значительная часть людей с РАС, в силу описанных выше особенностей коммуникации и эмоционально-волевой сферы, оказывается не способной удовлетворять этим требованиям ни к подростковому возрасту, ни старше, что негативно сказывается на качестве жизни их самих и их близких [44]. Безусловно, это необходимо учитывать при планировании задач психологической и педагогической помощи рассматриваемой группе.

- У многих, начиная с младшего подросткового возраста, возрастает стремление к равноправному общению, как и у обычных подростков. Но возможности общения с ровесниками обычно резко ограничены в силу трудностей, которые были описаны выше. Подростковое сообщество часто дистанцируется от таких необычных и неудобных сверстников, а в худшем случае начинает ими манипулировать, например, целенаправленно провоцируя на неадекватные действия.

- По сравнению с ровесниками без нарушений развития, в эти годы намного меньше возрастает самостоятельность человека с РАС. Он намного более зависим от близких в повседневной жизни, испытывает больше трудностей самостоятельной адаптации ко все более усложняющимся условиям. «Слишком многое происходит искусственно, т.е. регулируется родителями. А эта регулировка, в свою очередь, может иметь сильную инерцию, притормаживающую развитие» – такая оценка подобной ситуации взросления подростка с аутизмом дана в очерке его родителей [67]. Типичная особенность социальной ситуации развития подростка или уже взрослого человека с аутизмом состоит в том, что на фоне зависимости от родных

психологического выхода за пределы семьи – в сообщество ровесников – обычно не происходит, подросток по-прежнему большую часть времени проводит в семье. Таким образом, создается почва для конфликтов с близкими, которые остаются, как правило, организаторами поведения молодого человека и у которых, к тому же, к этому времени нередко накапливается сильная усталость от ухода и ответственности за «особого» члена семьи. В худшем случае близкие к подростковому возрасту ребенка начинают придерживаться изоляционистских установок, то есть круг общения взрослых членов семьи сужается. В такой ситуации кроется опасность еще большего разлаживания отношений аутичного подростка с ними [57].

- Среди людей с аутистическими расстройствами есть те, кто в подростковые, юношеские годы начинают очень тяготиться одиночеством, невозможностью выстроить близкие отношения с противоположным полом. У части из них могут развиваться в юношеские годы депрессивные переживания, связанные с одиночеством и отверженностью. Более характерны подобные переживания для лиц с так называемым «высокофункциональным» аутизмом. Так, У. Фрит отмечает результаты исследования лиц с синдромом Аспергера по шкале депрессии А. Бека: у них отмечались «существенно повышенные баллы для депрессии, а показатели около 20% были столь высоки, что их следовало бы отнести к категории имеющих клиническую депрессию» [71].

С другой стороны, целый ряд характерных трудностей подросткового и юношеского возраста остается нетипичным при аутистических расстройствах. К ним относятся истинное суицидальное поведение, наркотизация, алкоголизация, бродяжничество. При этом социальная наивность и открытость, трудности распознавания истинной мотивации поступков других людей и тонкостей межличностных отношений, негибкость в реализации своих установок, искреннее стремление к установлению дружеских отношений и связанная с этим излишняя

доверчивость – все это создает для людей с этим нарушением развития риск виктимизации, например подпадания под манипуляцию, травлю в коллективе или агрессивное отношение.

Обозначенные здесь кризисы отчасти являются общими для людей с ограниченными возможностями разных категорий, в частности, таков кризис длительного психологического пребывания внутри родительской семьи; отчасти отражают общевозрастные критические тенденции, зачастую разворачивающиеся при аутистических расстройствах в более старшем возрасте, чем в среднем в популяции; преимущественно, однако, содержание и протекание этих кризисов оказывается весьма специфическим и особенно острым именно при аутистическом развитии. Последнее еще раз подчеркивает необходимость разработки направлений и содержания психолого-педагогической помощи людям с аутистическими расстройствами в подростковые и взрослые годы.

1.3. Значение участия в сообществе и в непрерывной деятельности

Подытоживая длинный список трудностей, кризисов и дезадаптирующих черт, характерных для данного вида нарушений психического развития, мы можем достаточно уверенно назвать важнейший принцип поддержки людей с аутизмом. Этот общий принцип актуален для всех, при всей полиморфности аутистической популяции, при всем огромном разбросе в когнитивном, эмоционально-личностном развитии и в достигнутом уровне адаптации разных людей с РАС. Это *непрерывное продолжение деятельности* (учебной, досуговой, трудовой), которая наполняла бы смыслом повседневную жизнь, и необходимость *поддержания адекватной социальной среды, в которой осуществляется такая деятельность*. Социальная среда, которую мы считаем оптимальной, должна сочетать следующий ряд признаков:

-- определенные правила и нормы общения, которые выполняются всеми членами сообщества;

-- постоянно встающие перед человеком с РАС посильные (дозированные) новые адаптационные задачи;

-- общая атмосфера доброжелательности и уважительного интереса к каждому отдельному человеку;

-- позитивный, энергичный и оптимистический настрой сообщества.

Только при соблюдении этих условий у подростка или взрослого человека с аутизмом могут возрастать гибкость в адаптации, глубина понимания мира, могут закрепляться представления о приемлемом и неприемлемом в социальных отношениях, формироваться столь необходимые каждому человеку внесемейные привязанности и интересы.

Хочется еще раз подчеркнуть, что этот принцип – необходимость непрерывной осмысленной деятельности и включения в адекватно организованную социальную среду, выводящую человека с РАС в психологическом плане за границы семьи – можно считать по-настоящему универсальным, применимым как к «высокофункциональным» молодым людям с высоким речевым развитием, так и к людям с глубоко ограниченными возможностями. Наличие постоянной деятельности, выводящей человека с РАС за пределы круга его семьи, позволяет во многом смягчить описанные выше кризисы.

Наши длительные катанестические наблюдения показывают, что при несоблюдении этого условия, если в жизни человека по каким-то причинам прекращается такая мобилизующая деятельность и обедняется его социальная среда, то велика вероятность общего снижения активности, нарастания пассивности и стереотипности в поведении. Такие примеры приходилось видеть, в частности, у юношей, закончивших школу, или при переводе ученика с фронтального на индивидуальное обучение, или при прекращении какой-то досуговой занятости, в которой ранее регулярно участвовал молодой человек с аутистическими расстройствами.

Для подростка, учащегося в школе, роль такой структурирующей жизни деятельности часто выполняет учебная деятельность. Школа всегда является для аутичного ребенка не только местом получения знаний, но и незаменимой площадкой для социализации [51; 64]. Эта важнейшая тема не является темой данной работы, однако здесь все же необходимо отметить следующее: Федеральный Государственный образовательный Стандарт начального общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья подробно описывает условия и варианты инклюзии ученика с аутизмом в младшем звене общего образования, предусматривая возможность тьюторского сопровождения ученика на уроках и переменах и индивидуальную психокоррекционную работу с интегрируемым учеником с РАС [51; 56]. Ребенку с аутизмом, как четко указано в этом документе, не показан перевод на индивидуальное обучение, как не показано и длительное объединение учеников с нарушениями коммуникации в отдельные классы.

По окончании школьного обучения чаще всего роль сообщества, одновременно принимающего и мобилизующего, выполняют для человека с аутистическими расстройствами те или иные организации, специализирующиеся на помощи людям с нарушениями развития. В таких организациях создается наиболее толерантная и в то же время в меру требовательная среда, а отношения строятся на принятии и безусловном уважении ко всем, независимо от возможностей каждого отдельного члена сообщества. К сожалению, подобные сообщества в настоящее время существуют в России только в некоторых крупных городах.

Лучше, если подобное сообщество является интегративным, то есть включает в себя и более коммуникативно сохранных членов – с другими особенностями развития или без таковых. В этом случае оно предоставляет больше образцов поведения для подростка или юноши с РАС, больше возможностей для идентификации себя с другими и т.д.

Развитие подобных сообществ, несомненно, имеет большое значение и для общей гуманизации нашего социума. О значении волонтерских проектов,

объединяющих семьи с «особыми» молодыми людьми и людей из «большого» социума, для всех его участников и для общества в целом, пишет Г.В. Шарова [74]. Автор настаивает на необходимости создания возможностей для живого общения «здоровых» и людей с особенностями развития: «Только живой опыт сможет вернуть прерванный когда-то контакт с этой частью социума, возродить интерес к людям, непохожим на тебя, и избавиться от тяжелых и спутанных чувств, заменив их другими, более светлыми и осознанными ...». Г.В. Шарова отмечает, что участие в волонтерских проектах, предполагающих взаимодействие с «особыми» людьми, нередко не только приводит к важным смысловым перестройкам у участвующих в этой работе, но и стабилизирует их собственное эмоциональное состояние. И это, конечно, не случайно. Ведь если вернуться к описанным выше характеристикам вырастающих людей с РАС (безусловно, дезадаптирующим и свидетельствующим о глубокой психологической незрелости), то надо отметить и обратную сторону медали. Взрослые с аутистическими расстройствами, находящиеся в действительно адекватной их складу среде, чаще всего – доброжелательные и открытые люди, чуждые демонстративности, жесткой конкурентности, психологическим манипуляциям в отношениях с окружающими: «Возможно, я не так уж хорошо могу поддерживать беседу и избегаю глазного контакта, но заметили ли вы, что я не лгу, не мошенничаю в играх, не сплетничаю о моих знакомых, не осуждаю других людей?» [58].

Включенность в сообщество имеет большой развивающий эффект и просто обогащает жизнь для всех людей с аутизмом, даже с самыми глубокими формами нарушения развития. Без психологического выхода за пределы своего дома и круга членов семьи подростки и молодые люди с аутизмом могут постепенно становиться более пассивными и негибкими: возвращаться к уже, казалось бы, ушедшей аутостимуляции, отказываться от проявлений активности, приложения усилий к чему бы то ни было.

С другой стороны, необходимо отметить принципиальную недостаточность включения молодых людей с аутистическими расстройствами, закончивших школьное обучение, исключительно в групповую досуговую деятельность. Для полноценной самореализации и социализации, конечно, необходима и организация трудовой деятельности молодого человека. Но нельзя не учитывать, что для подавляющего большинства людей с аутистическими нарушениями, которые могут быть на адекватно организованных рабочих местах очень старательными и исполнительными работниками, необходима все же специальная помощь на рабочем месте.

Работа в принимающем коллективе, связанная с реализацией известного алгоритма, эстетической деятельностью, несложными ремесленными навыками, может стать для взрослых людей с РАС достаточно успешной трудовой нишей. Успешной адаптации такого человека человека на рабочем месте, точно так же как на другом возрастном этапе – адаптации в классе, может способствовать наставник-тьютор, который способен одновременно обучать его необходимым навыкам и прийти ему на помощь в случае затруднений, каких-то острых, нестандартных ситуаций и т. п. В больших городах в последнее десятилетие появляются пока немногочисленные подобные мастерские, а также городские квартиры и так называемые «социальные деревни» для организации поддерживаемого самостоятельного проживания молодых людей с нарушениями развития. В целом же в России возможность профессиональной реализации и осуществления трудовой деятельности каждым конкретным молодым человеком с аутизмом больше всего зависит сейчас от активности его близких, а также от множества других обстоятельств, вплоть до элементарного везения.

1.4. Важность пролонгированной психолого-педагогической поддержки

Для продвижения в социальной адаптации вырастающего человека с РАС важно не только многолетнее поддержание стимулирующей среды и его психологический выход за границы своего дома и семьи. Длительные катамнестические наблюдения за уже взрослыми людьми с аутистическими расстройствами позволяют сделать вывод о *желательности оказания психологической помощи людям с РАС в разные возрастные периоды, не только в течение детства и отрочества, но часто и во взрослые годы.*

Похожий акцент делается в литературе: «Критическую важность для степени успешности «выхода», по крайней мере для индивидов без сильного интеллектуального снижения, имеет количество и адекватность поддержки, получаемой на этапе перехода из детства в подростковый период» [80]. У. Фрит (2004) также указывает на необходимость продолжения поддержки взрослых с синдромом Аспергера: «Выдающиеся достижения людей с синдромом Аспергера демонстрируют, что компенсаторное обучение может частично преодолеть нейрофизиологические дефициты. Компенсация не происходит целиком сама по себе» [71].

Кроме того, по нашему опыту, во многих случаях необходимым условием успешного включения человека с аутистическими нарушениями в деятельность, введения в более сложную социальную среду, в особенности на первых порах, оказывается его индивидуальная психокоррекционная поддержка [56; 34]. Для успешного продвижения в социальной адаптации подростков и молодых людей с аутистическими расстройствами особенно важное значение могут иметь следующие два направления психолого-педагогической работы:

1. Обучение необходимым бытовым, социальным и коммуникативным навыкам, в частности ролевым и социотипическим формам поведения в различных ситуациях.

2. Помощь в дальнейшем осмыслении окружающего мира и социальных отношений, в усложнении картины мира. Эта важнейшая психологическая задача, как показывает опыт практической работы, по большому счету, не имеет финала и является практически пожизненной.

Два этих направления работы, как будет показано ниже, не являются взаимозаменяемыми: каждое важно по-своему. Именно сочетание двух этих направлений помощи создает условия для того, чтобы новый навык был по-настоящему присвоен человеком с аутизмом, чтобы он смог применять свои умения уместно и свободно. Для продвижения в каждом из этих направлений необходима разработка специфических методов помощи с учетом как перечисленных трудностей, остающихся у значительной части людей с аутистическими расстройствами, так и индивидуальных особенностей конкретного человека с аутизмом, зон его актуального и ближайшего развития.

В сопровождении взросления страдающих РАС лиц необходимо все время иметь в виду принципиально иное, чем при нормативном психическом развитии, соотношение целенаправленного и спонтанного обучения в жизни ребенка, подростка, взрослого с ограниченными возможностями. А именно – в жизни человека с особенностями развития, как правило, *гораздо больше специально организованного и гораздо меньше спонтанного обучения*. У человека с РАС это соотношение особенно выпукло: аутичных детей, подростков и даже взрослых зачастую приходится специально обучать умениям и знаниям, которые в норме не являются предметом специального обучения, а усваиваются детьми и подростками самостоятельно, без участия взрослых – благодаря способности к подражанию, интересу к окружающим людям, активному стремлению осваивать новое. Когда же эти важнейшие адаптивные психологические механизмы нарушены, то приходится прикладывать очень трудоемкие специальные усилия для формирования широкого круга знаний и навыков, необходимых для продвижения вперед в адаптации и в развитии отношений с людьми – бытовых, коммуникативных,

социальных, познавательных. «Почти ничто не разовьется само. Почти все требует специальных, долгих и терпеливых тренировок и большой изобретательности» – делятся опытом родители подростка с РАС [67].

Глава 2 ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ, ОСВОЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ РОЛЕЙ И СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ПРИВЫЧЕК

2.1. Взаимодействие семьи человека с аутизмом и специалистов

Продвижение в социально-психической адаптации опирается на «такой процесс взаимодействия человека и социальной среды, в ходе которого он оказывается в различных проблемных ситуациях, возникающих в сфере межличностных отношений. ... Каждый процесс преодоления проблемных ситуаций следует считать процессом социально-психической адаптации личности» [27]. Это положение означает, что чем больше у человека с нарушением развития социального опыта, чем этот опыт разнообразнее и ближе к возрастнo-нормативным задачам развития, тем, вероятно, большего сможет достичь человек в отношении социальной адаптации.

Как правило, основная работа по формированию социальных навыков в условиях нашей страны ложится на плечи близких человека, страдающего аутистическими расстройствами. Результат ее зависит в значительной степени от настроения, активности и терпения членов семьи, от степени их готовности погружать в «проблемные ситуации в сфере межличностных отношений» своего близкого с аутистическими нарушениями.

В качестве иллюстрации к этому утверждению можно привести такое парадоксальное наблюдение: нам приходилось сталкиваться с «высокофункциональными», способными потенциально достичь очень неплохого уровня самостоятельности молодыми людьми, которых близкие всегда возили на машине, а с другой стороны – с самостоятельно передвигающимися в общественном транспорте по знакомым маршрутам и гуляющими в свое удовольствие молодыми людьми с весьма ограниченными речевыми возможностями и явными поведенческими проблемами.

Но, кроме активности семьи, большое значение для успеха в обучении человека с аутизмом адаптивным социальным навыкам имеет и присутствие рядом с семьей специалиста – психолога или педагога, который может

помочь расставить приоритеты, подсказать наиболее эффективные методы и эмоционально поддержать членов семьи в этой весьма трудоемкой работе.

В учебных учреждениях массового образования, как правило, специально не занимаются обучением интегрируемых учащихся с ОВЗ необходимым социальным навыкам. В коррекционных школах ситуация иная: в их учебном плане присутствует предмет «Социально-бытовая ориентировка», однако развитию именно адекватного социального поведения там отведена незначительная часть времени [20]. В то же время в литературе есть указания на важность работы по формированию социальной компетентности у подростков и молодых людей с ОВЗ: необходимость продолжения психолого-педагогического сопровождения подростков и молодых людей с легкой степенью интеллектуальной недостаточности для их успешной социализации отмечают И.А. Коробейников [26], Е.Л. Инденбаум [22].

Работа над развитием социально-бытовых навыков должна вестись специалистами в тесном контакте с семьей человека с аутизмом: в этой работе необходимы четкое разграничение ответственности и учет специалистами пожеланий и нужд близких человека с аутизмом. Кроме того, из-за трудностей активного применения усвоенных навыков для решения реальных жизненных задач (связанной с уже упоминавшейся проблемой переноса навыков при обучении людей с РАС) целенаправленное обучение такого человека социальным навыкам без тесного сотрудничества между специалистами и членами его семьи не может быть эффективным.

2.2. Формирование привычек и освоение ролей

При формировании новых умений общепринятого поведения в различных ситуациях социального взаимодействия необходимо стараться избегать механистичности, жесткой заученности тех или иных форм поведения. Помочь в этом могут акценты на формировании правильных (то

есть социально значимых и одобряемых) *привычек* и на освоении социальных *ролей*.

Значимость выработки «хороших привычек» в специальной педагогике подчеркивала С.Я. Рубинштейн: «Наиболее действенным путем формирования нравственности, культурных потребностей и характера умственно отсталого ребенка является воспитание привычек» [66]. Привычку можно определить как не просто освоенный навык, но и *потребность* применять этот навык в определенных ситуациях. Понятие «привычка» содержит мотивационно-потребностную составляющую, в связи с чем термин «выработка привычки» представляется нам более подходящим понятием для описания успешного обучения человека с РАС различным бытовым или социальным умениям, чем «формирование навыков» [там же].

Например, стоит обратить внимание не только на умение следить за своим видом, но и на формирование *привычки* по прибытии в новое место, скажем, посмотреть на себя в зеркало, поправить одежду, причесаться и т.д. Польский специалист Малгожата Квятковска также придает решающее значение для успеха социализации людей с ОВЗ привычке следить за своим видом: «Основа вхождения в любое сообщество – способность следить за собой ... Входить в разные группы в качестве вполне одетого (в соответствии с обычаями, погодой и социально-ситуативными особенностями) человека. Уметь есть из разных тарелок, используя при этом разные столовые приборы. Быть так или иначе, но причесанным. Уметь заметить актуальные необходимости в «заботе о себе» (сейчас нужно сходить в туалет, или помыть руки, или вытереть рот салфеткой или нос платком). ... Начало поддержки в исполнении социальных ролей – это многолетнее трудоемкое формирование самостоятельности и независимости в конкретных действиях по самообслуживанию» [24].

Разумеется, шаги вперед в формировании «хороших привычек» следует подкреплять, наиболее предпочтительно в подростковые годы и в более старшем возрасте социальное подкрепление (похвала) взрослого поведения,

самостоятельности и т.п. Известно, что технологии эффективного подкрепления тщательно разработаны в прикладном поведенческом анализе (англ. АВА, Applied Behavior Analysis). Но С.Я. Рубинштейн еще за полвека до распространения АВА в России также указывала на важность в этой деятельности позитивного эмоционального фона, создания ситуаций успеха и своевременных подкреплений: «Для того чтобы повторение действия привело к созданию привычки, ... важно наличие положительного подкрепления. ... Первое, общее для всех методическое правило, которое должно быть учтено при воспитании привычек, состоит в необходимости учитывать зависимость формирования привычки от результата действия» [66].

То же самое касается и коммуникативной сферы: выработки *привычек* благодарить, извиняться, соблюдать очередность в разговоре, представляться при знакомстве с новым человеком, называть собеседника по имени и т.п. Наиболее общепринятые формулы социального взаимодействия – приветствие, благодарность, прощание – усваиваются при аутистических расстройствах легко и прочно, но употребляться могут весьма стереотипно и однообразно, вне зависимости от степени близости и специфики отношений с членом семьи, педагогом, знакомым ровесником или продавцом. В этом случае полезно подробное проговаривание с человеком специфики формул вежливости с разными людьми, возможно составление специальной таблицы – как именно с разными людьми из социального окружения приемлемо здороваться и прощаться. А кроме того, целесообразно на доступном уровне объяснить столь трудные для человека с РАС понятия социальной и психологической дистанции (о формировании представления о дистанции речь подробнее пойдет в 3 главе).

Освоение новых моделей поведения для нас означает освоение новых социальных ролей. В специальной педагогике принцип освоения социальных ролей используется в работе с разными нарушениями развития: «В основе обучения воспитанников ... навыкам общения лежит *ролевой принцип*, т. е.

соответствие поведения конкретной ситуации. Это позволяет воспитаннику осознать свою ролевую позицию (знакомый - незнакомый, юноша - девушка, гость - хозяин и т. п.) и строить свое поведение, опираясь на необходимые в данный момент знания и умения» ([1]; здесь речь идет о лицах юношеского возраста со сложными нарушениями развития).

Принцип осмысления и освоения социальной роли важен еще и потому, что только путем формирования отдельных навыков невозможно выработать правильные формы поведения на все случаи жизни. Вот слова Клары Парк – мамы аутичной девочки, написавшей ставшие знаменитыми книги о воспитании дочери: «Можно обучить ее одному новому умению, пяти, десяти ... Вот только нормальный восьмилетний ребенок владеет сотнями подобных умений» (С. Park, 1982; цит. по [35]). И в общепсихологической литературе отмечается значение осмысленного, не механического тренинга социальных навыков: «Во время тренинга заметный акцент делается на том, что именно составляет действенный социальный ответ, на культурных ценностях в отличие от примитивного повторения навыка, что часто бывало в прошлом» [19].

В репертуар необходимых для освоения социальных ролей входят, например, роль пассажира общественного транспорта, покупателя, просто прохожего на улице и т.п. Чтобы помочь человеку с РАС освоить ту или иную роль, необходимо на доступном уровне раскрыть перед ним смысл социальных норм, принятых в тех или иных ситуациях, и помочь ему почувствовать радость от вписывания в стереотипы социальных ролей. Например, «мы говорим в автобусе вполголоса», потому что не хотим мешать другим пассажирам; «мы извиняемся перед незнакомым человеком, которого случайно задела на улице»; «мы можем спросить у продавца в киоске, свежий ли хлеб», и в зависимости от его ответа принять решение о покупке, и т.п. Безусловно, в работе по формированию адекватного социального поведения нужно учитывать и возрастной аспект: все-таки такая работа адресована подросткам и уже взрослым, пусть и «особым», людям;

поэтому прямая дидактичность должна в работе с этими возрастными возможностями уступить место групповым обсуждениям, совместным поискам ответов на вопросы, ролевым играм.

Приведем пример освоения роли пациента больницы. Подростку с «высокофункциональным» аутизмом впервые в жизни предстояло самостоятельное (без близких) плановое стационарирование в соматическую больницу. Перед этим с ним обсуждалось предстоящее событие, в совместном обсуждении выработывались правила пребывания в больнице:

Про больницу.

Какие могут быть «плюсы» от пребывания в больнице (то есть что хорошее):

1. там можно отдохнуть; там есть бассейн;
2. самое главное – там поправят здоровье;
3. там много свободного времени, нет спешки;
4. это возможность познакомиться с новыми людьми.

Какие могут быть «минусы» от пребывания в больнице (то есть плохое):

1. непривычная еда;
2. это жизнь не дома, а в чужом месте;
3. лечение может сопровождаться какими-то неприятными и даже болезненными процедурами.

Как надо себя вести в больнице:

1. нужно быть терпеливым во время лечения.

2. выполнять то, что говорят врачи и медсестры. В том числе даже то, что не нравится (например, давать палец для анализа крови). Честно отвечать на их вопросы.

3 с незнакомыми людьми, другими пациентами, нужно быть сдержанным, приветливым, вежливым.

4 можно выполнить просьбу незнакомого человека (другого пациента больницы, соседа по палате), но это не обязательно. Можно поговорить с незнакомым человеком, лучше на так называемые «нейтральные» темы: о погоде, о сроке пребывания в больнице, о том, насколько здесь нравится или не нравится. Разговаривать с другими пациентами также не обязательно, но если ты не хочешь поддерживать разговор – то обязательно нужно извиниться и объяснить причину своего нежелания (например: «Извините, я хочу поспать») (почитать, поиграть в компьютерную игру или что-то еще). Это каждый раз нужно решать самому.

Обсуждение велось очень нейтральным, спокойным тоном, использовались общеупотребительные и наиболее эмоционально нейтральные слова, связанные с больницей (пациент, палата, процедуры, медсестра), в то же время не случайно наряду с «плюсами» обсуждались и «минусы», в том числе возможная болезненность процедур. Нейтральный, деловитый тон и общая оптимистичность подобных обсуждений являются необходимым условием, предохраняющим от усиления тревоги при освоении нового.

2.3. Развитие понимания социальных отношений. Образ концентрических кругов отношений

Освоение социальной роли невозможно без понимания специфики социальных отношений, в которые включен субъект в рамках данной роли. Поэтому в психолого-педагогической работе при аутистических расстройствах большое внимание следует уделить подробному изучению самых разных социальных отношений, в которые включен субъект, и связанных с данными отношениями правил.

Для облегчения осмысления и активного освоения людьми с аутизмом различных социальных ролей, нами предложена модель социальных отношений личности в виде концентрических кругов: в центре находится конкретный человек, а вокруг него на концентрических орбитах – все те, с кем он связан и с кем вступает во взаимодействие:

- члены семьи;
- друзья и знакомые;
- товарищи по учебе или работе;
- люди, оказывающие услуги (например, продавцы или водители маршруток);
- соседи по многоквартирному дому;

- наконец, просто незнакомцы — самая многочисленная для каждого человека группа людей.

Такая модель, конкретная и наглядная, учитывает специфику восприятия людей с аутистическими расстройствами и позволяет последовательно двигаться в освоении широкого ряда социальных ролей от самых далеких и дистантных отношений (таких, как попутчики в автобусе, покупатель и продавец в магазине или малознакомые соседи в большом доме) до самых близких, личных (друзья, родственники, дети и родители).

Для освоения модели кругов социальных отношений мы предлагаем применять специфические методы: беседа, групповое обсуждение, ролевое разыгрывание. Работа с данной моделью, как показывает наш опыт работы с людьми с аутистическими расстройствами, наиболее продуктивна в небольшой группе с более или менее однородным составом участников, но подходит и для индивидуальной психокоррекционной помощи.

Работа с каждым из кругов отношений должна быть очень неторопливой; мы считаем необходимыми возвращение к уже пройденным кругам, сравнение специфики социального взаимодействия человека, в зависимости от степени близости отношений, на разных кругах. Учитывая специфику нарушений социального развития при аутистических расстройствах, мы придаем особое значение работе с «дальними» кругами отношений, то есть освоению ситуативных социальных взаимодействий (с незнакомыми людьми в городской среде, с различным обслуживающим персоналом, с соседями по дому). Именно эти круги отношений легче поддаются проработке, в частности с помощью ролевого тренинга; такие взаимодействия более регламентированы, чем близкие личные контакты; наконец, на эти отношения легче воздействовать, чем на устоявшиеся отношения человека с инвалидностью в семье. Обсуждая именно эти, «дальние» круги отношений, легче дать участникам группы представление о таких трудноуловимых понятиях, как «психологическая дистанция», «границы», «тактичность», «отстаивание своих прав» и т. п.

Далее мы кратко рассмотрим содержание некоторых из кругов социальных отношений человека с опорой на тексты, которые были розданы участникам по окончании курса групповых занятий.

Незнакомые люди – в городе они окружают нас везде: в транспорте, на улице, в очереди. Хотя они и не знакомые для нас, но все равно мы влияем на них, а они – на нас. Окружающие люди для нас ни друзья, ни враги: с ними нельзя вести себя как со знакомыми, нельзя слишком доверять, но не надо воспринимать их и как врагов: у незнакомых людей нет никаких враждебных намерений против нас, а при необходимости к незнакомому человеку можно обратиться с вопросом или с просьбой.

Правила взаимодействия с незнакомыми:

-- стараться никому не мешать (например, снимать рюкзак в общественном транспорте, не разговаривать слишком громко);

-- соблюдать дистанцию. Это означает не приближаться слишком близко к незнакомому человеку (пространственная дистанция), не задавать личных вопросов и не высказывать личное мнение о незнакомом человеке вслух (психологическая дистанция). Кроме того, незнакомых людей не принято касаться. Только если вам нужно привлечь внимание незнакомо-го человека, можно легонько тронуть его за плечо;

-- если надо обратиться к незнакомому человеку – обязательно начинать со слова «Извините», обращаться на «Вы»;

-- если к вам обращается незнакомый человек – такое обращение нельзя игнорировать! Если вы не хотите или не можете ответить на вопрос незнакомца, или не хотите выполнить его просьбу, или не хотите, например, брать рекламную листовку у распространителя листовок – нужно обязательно что-то сказать в ответ: например: «Извините, я не знаю», «Извините, не могу», «Извините, мне это не нужно». Если вы никак не реагируете на обращение незнакомо-го человека к вам, он может воспринять это как грубость и пренебрежение к нему;

-- к незнакомым детям нельзя обращаться, игнорируя тех взрослых, которые находятся рядом с ними. Вообще, в нашей стране детей учат не общаться с не знакомыми им взрослыми людьми;

-- к сожалению, не все люди выполняют эти правила. Но если кто-то делает что-то не так – не надо делать замечаний незнакомым людям, пытаться их «перевоспитать»;

-- человек не обязан помогать незнакомым людям на улице. Но если есть возможность, можно объяснить дорогу тому, кто спрашивает, или дать немного денег тому, кто просит, или помочь перенести женщине тяжелую сумку через ступеньки (но только если человек сам просит об этом!).

В этом конспекте занятий необходимо сделать акцент на некоторых важных моментах. Обязательно нужно подчеркнуть главное, что составляет смысл всех правил пребывания в среде незнакомцев: *все правила нацелены на то, чтобы незнакомые люди не мешали друг другу*. Когда все вокруг стараются выполнять общепринятые правила – то все люди чувствуют себя более или менее комфортно даже, например, в переполненном автобусе. Можно привести высказывание Д.С. Лихачева, если оно соответствует возможностям группы: «В основе всех хороших манер лежит одна забота – забота о том, чтобы человек не мешал человеку, чтобы все вместе чувствовали себя хорошо».

Целесообразно поподробнее обсудить: с какого рода просьбами и вопросами мы можем обращаться к людям вокруг, а с какими – не можем. Положение о недопустимости контакта с незнакомыми детьми без контакта с их родителями обусловлено следующим: среди страдающих РАС молодых людей есть те, кто относится к детям с нежностью и интересом, также не соблюдая с ними ни телесной, ни психологической дистанции.

Очень важно положение о необходимости отвечать на любые обращения посторонних людей, недопустимость их игнорирования. Различные ситуации обращения незнакомцев очень удобно разыгрывать на занятиях методами ролевого тренинга. Полезно обсудить и то, с какими вопросами и просьбами могут обратиться к нам незнакомые люди, а к каким вопросам и просьбам следует отнестись настороженно: это достаточно очевидные, общераспространенные представления о безопасном поведении в среде незнакомых людей. «Аутистическая» специфика в данном случае заключается в необходимости соблюдать эмоционально нейтральный тон и лексикон, чтобы не спровоцировать излишнюю тревогу или проявления страха, а, наоборот – формировать у человека с РАС уверенность в понимании ситуации и в правильности своих действий.

Наконец, критически важное значение (связанное не только с формированием социальной компетентности, но и с безопасностью) имеет

положение о недопустимости попыток «перевоспитывать» незнакомых людей, которые нарушают те или иные правила, и выражать возмущение поведением «нарушителей».

Чтобы прояснить важность этого положения, приведем два небольших примера. 12-летняя девочка, находясь на выставке в музее, с гневом бросилась отбирать фотоаппарат у незнакомых людей, напоминая нерадивым посетителям, что фотографировать в музее нельзя. Подросток, увидев на улице семью, в которой родители курят в присутствии своих детей, с сердитыми криками был готов отбирать у них сигареты.

Эти примеры показывают вполне отчетливо, к каким последствиям могут привести негибкость и прямолинейность в социальном поведении людей с аутистическими расстройствами. Поэтому с ними необходимо многократно, в разных контекстах и по разным поводам на доступном уровне обсуждать понятие психологических границ, дистанции с незнакомцами, а их энергию «борьбы за справедливость» направлять, прежде всего, на анализ своего собственного поведения. Это может выглядеть примерно так: «Взрослых незнакомых людей не изменишь, тут уж ничего не поделаешь. Люди разные – бывают, к сожалению, грубияны или скандалисты. Их не много, и пробовать их перевоспитать не надо. Главное – стараться нам самим все эти разумные правила не нарушать».

Большое значение придается освоению общепринятого социального поведения в пособии, созданном специалистами отделения учебного проживания Псковского центра лечебной педагогики и дифференцированного обучения [13]. В данной книге обобщен практический опыт работы по обучению молодых людей с ОВЗ самостоятельной, отдельно от близких, жизни. Типичной проблемой подопечных этого отделения (как с РАС, так и с другими нарушениями развития) называется уже упоминавшаяся трудность: несоблюдение пространственной и психологической дистанции (фамильярность) в общественном пространстве. Правила пребывания в среде незнакомых людей, согласно авторам пособия,

вырабатываются и затем регулярно проговариваются в группе: «Ежедневные упражнения с использованием визуальных опор (правила на стене, блокнот-«напоминалка» в кармане). Предварительное проговаривание правил перед выходом на улицу, посещением общественных мест, приходом гостей». Для освоения норм социального поведения предлагаются также «метод создания проблемных ситуаций», визуализация правил, тренинг-разыгрывание ситуаций взаимодействия (например, выполнение упражнений на соблюдение правила: «Прежде чем начать разговор, нужно сделать полшага назад») [13].

Следующий круг социальных отношений – это, в самом широком понимании, обслуживающий персонал. Еще одна цитата из текста, который получили участники курса групповых занятий:

Люди, услугами которых мы пользуемся (иначе говоря, обслуживающий персонал). Это продавцы и кассиры в магазинах, водители общественного транспорта, банковские служащие (операторы), а в лагере – горничные и официантки в столовой. Правила взаимодействия с такими людьми:

1. Вежливость (здороваться, при необходимости извиняться, обращаться на «Вы»...)

2. Нужно стараться четко высказать, что вам нужно. Например, какой товар вы просите продавца показать, на какой остановке вам надо выйти из маршрутного такси, на сколько поездок вам надо купить билет в метро и т.д.

3. Если вы испытываете какие-то трудности, например с речью – надо сказать об этом сразу. Например: «Извините, я нечетко (медленно) говорю», или «Я плохо считаю деньги, помогите мне, пожалуйста». Если ваша трудность названа, то служащий легче сможет вам помочь.

4. Не задавать личных вопросов и не делать личных замечаний, а только по делу. Например, можно задать вопрос продавцу в хлебном киоске: «Какой хлеб у вас самый свежий?», но недопустимо спросить «А что вы так плохо выглядите сегодня?»

В этом круге социальных отношений также имеет важное значение понятие психологической и пространственной дистанции. Кроме того, целесообразно учить людей с аутизмом при необходимости заявлять о своих возможных трудностях, например, с четкостью или темпом речи, со счетом

денег и т.п. Этот навык является составной частью умения отстаивать свои права (self-advocacy), которому придается очень большое значение в западных странах.

Далее, отдельно можно обозначить круг отношений с соседями по дому.

Соседи. *С соседями не обязательно поддерживать близкие отношения, но нужно по крайней мере быть вежливыми с ними, здороваться.*

Представим ситуацию, которая может перерасти в конфликт: вечер, у вас завтра напряженный день, вам надо отдыхать, а в квартире сверху гремит музыка или идет громкий ремонт. В такой ситуации можно сделать следующее:

- прийти к соседям, постучать или позвонить в их дверь;
- поздороваться и извиниться за беспокойство;
- представиться, если вы не знакомы друг с другом;
- попросить сделать музыку тише, не вести шумные работы и т.п.

-- исходя их реакции соседей, найти какой-то компромисс, то есть постараться прийти к решению, которое всех будет устраивать, Возможно, уступить в чем-то (например, соседи обещали прекратить шумные работы через 30 минут).

Обязательно нужно поддерживать с соседями по дому нормальные, добрососедские отношения. Плохие отношения с соседями могут сильно испортить жизнь дома, на дачном участке, на отдыхе или где-то еще.

При работе с этим кругом отношений также уместно использование ролевого разыгрывания различных ситуаций. В зависимости от возможностей участников это может быть просто встреча с соседом в подъезде, совместная поездка в лифте (когда надо, например, попросить другого человека нажать нужную кнопку), наконец – описанная во фрагменте потенциально конфликтная ситуация.

Тема более близких кругов отношений (в семье, с друзьями) более подробно будут обсуждаться в 3 главе, где речь идет о беседе как методе коррекционной работы.

2.4. Самостоятельное передвижение

Работа с моделью концентрических кругов отношений человека позволяет переходить к поэтапному обучению человека с РАС самостоятельному передвижению в городской среде.

Среди тех задач, которые приходится решать при оказании психолого-педагогической помощи подросткам и молодым людям с аутизмом, эта сфера занимает особое место. Разумеется, сама постановка вопроса об этом уже может говорить об определенной успешности адаптации и о достижении человеком с аутистическими нарушениями достаточно высокой степени эмоционального и познавательного развития: значительная часть популяции людей с РАС требует сопровождения за пределами родного дома на протяжении всей жизни. Браться за эту задачу можно только с согласия семьи и при тесном контакте с ней, подробно обговорив зоны ответственности близких и специалиста. Окончательное решение – когда именно молодому человеку с особенностями можно доверить проезд, например, от дома до знакомого места – также принимают его близкие.

Начинать самостоятельное передвижение следует с самых привычных, хорошо известных маршрутов. Чем больше накопленный к подростковым годам опыт совместного с близкими пребывания в общественных местах и передвижения в общественном транспорте – тем легче и естественнее может идти такое обучение: «В обычной жизни ... ребенок с младенчества бывает с родителями в магазине, трамвае, в собрании чужих людей, в парке или на небольшой детской площадке рядом с домом. Однако в начале никто не требует от него выполнения каких-то заданий: у него есть время привыкнуть и «оценить свои силы», а когда оценка окажется позитивной, ребёнок сможет включиться, то есть перейти на следующий уровень» [24].

Полезно заранее обговорить с подростком или молодым человеком все перипетии пути, по возможности подробнее остановившись на сложных для него ситуациях и наиболее эффективном поведении в них (поезд метро не доезжает до нужной станции; нужно выйти из автобуса, а перед дверями стоит пассажир в наушниках; посторонний человек спрашивает, который час, и т.д.). Важно обучить подростка обращению с мобильным телефоном: сама по себе возможность быстро связаться с родными может усилить ощущение безопасности в пути.

Как уже отмечалось, специфика искаженного психического развития проявляется, в том числе, в особой иерархии простого и сложного при адаптации к различным жизненным задачам [51]. Запоминание маршрута, как правило, не представляет особой трудности для людей с РАС, если у них был ранее опыт передвижения по данному маршруту; в этом им помогает хорошо развитая визуальная память. Их слабыми местами являются вступление в различные социальные взаимодействия и, конечно, сохранение спокойствия и адекватное поведение при каких-либо неожиданностях.

Первые опыты передвижения без взрослых, как правило, становятся необычайно глубоким, волнующим и радостным опытом для молодых людей с аутизмом (так же как и для многих более младших подростков без нарушений развития). Возможность самостоятельно гулять, ездить по своим делам может стать очень значимой зоной автономности человека с аутизмом от близких, для которых это также нередко повод для оптимизма и гордости за ребенка. Кроме того, достижение членом семьи с нарушением развития самостоятельности в передвижении значительно повышает качество жизни всей семьи.

Иногда, упиваясь самостоятельностью в передвижении, молодые люди с РАС с интересом осваивают все новые и новые маршруты городского транспорта, составляют свои схемы; при этом самую большую радость им доставляет не столько возможность наблюдать жизнь за окном автобуса, сколько возможность воспроизводить известную схему маршрута.

2.5. Обучение совершению покупок и обращению с деньгами

Примерно по таким же канонам строится обучение совершению покупок в магазинах. Благодаря распространению супермаркетов, где можно купить продукты практически без контакта с продавцом, совершение покупок людьми с РАС значительно облегчилось. Для обучения покупкам можно использовать достаточно распространенные методы: ролевое разыгрывание,

составление алгоритма правильных действий покупателя (вербально, визуально или комбинированно, в зависимости от возможностей конкретного ученика), выстраивание правильной последовательности действий от входа в магазин до выхода из него (задание «разложить карточки по порядку»). Отдельно, возможно, придется отрабатывать расположение товаров в разных отделах магазина. В силу известных трудностей переноса навыков лучше учить людей с РАС совершать покупки в разных магазинах. Ниже приведен фрагмент конспекта занятий, посвященного последовательности действий покупателя:

Продуктовые магазины делятся на супермаркеты (по-другому называется магазины самообслуживания или универсамы) и магазины с продавцами, которые выдают товар. Действия покупателя в этих двух видах магазинов немного различаются.

Последовательность действий в супермаркете:

1. *Если у вас в сумке есть с собой продукты, то сначала нужно сдать сумку в камеру хранения (или запаять сумку в специальный пакет).*
2. *Взять тележку или корзину для покупок на входе в магазин.*
3. *Набрать нужные продукты.*
4. *Подойти к кассе, встать в очередь (если есть очередь).*
5. *Выложить покупки на транспортер.*
6. *Поздороваться с кассиром, ответить на его вопросы.*
7. *Дождаться, пока кассир «пробьёт» на кассе все товары и назовет общую сумму покупки.*
8. *Дать деньги.*
9. *Взять сдачу, сложить её к деньгам (в кошелек или в карман).*
10. *Сложить свои покупки в сумку (пакет).*

Не нужно доставать из кармана или кошелька деньги заранее. Лучше достать их только тогда, когда уже пора расплачиваться.

Последовательность действий в магазине с продавцами, которые выдают товар:

1. *Внимательно посмотреть товары на витринах. Найти то, что нужно купить.*
2. *Если есть очередь, то встать в очередь.*
3. *Попросить продавца дать вам нужные товары, назвать нужное количество (например: «Дайте мне пожалуйста два пакета кефира по пол-литра, одну пачку риса, полкилограмма морковки, два килограмма апельсинов»). Продавец сам взвешивает те товары, которые нужно взвешивать.*
4. *Когда продавец назовет общую сумму, дать деньги.*

5. *Взять сдачу.*

6. *Сложить покупки в свою сумку (пакет).*

В магазинах обоих типов необходимо сначала расплатиться, то есть отдать деньги и получить сдачу. Только после этого можно упаковывать свои покупки и вскрывать их упаковку. До оплаты нельзя вскрывать упаковку ни у каких товаров – ни в магазинах, ни в аптеках!

Если вам трудно быстро считать деньги, то для удобства и быстроты можно предъявить кассиру имеющуюся у вас мелочь, и тогда он сам выберет нужные монеты для того, чтобы легко было дать вам сдачу.

Если вы не уверены, что у вас денег достаточно для всех покупок, нужно:

1. *назвать кассиру имеющуюся у вас сумму (например, 200 руб.);*

2. *попросить его пробивать покупки на сумму не больше названной вами суммы. Если покупок выбрано на большую сумму, можно попросить кассира отложить (то есть не пробивать) определенный товар, который нужен вам меньше, чем другие. В такой ситуации нет ничего страшного или необычного: за то, что у вас оказалось недостаточно денег, никто не будет вас ни в чем обвинять.*

Отдельный, очень сложный навык – обращение с деньгами. В него входит, в частности, понимание ценности денег, бережное хранение и аккуратное обращение с ними; узнавание отдельных купюр и монет; умение составить необходимую сумму из разного набора; примерное представление о покупательной способности каждой купюры, монеты.

Успешность овладения навыком обращения с деньгами зависит не только от уровня интеллекта, но и – так же, как в отношении самостоятельного передвижения – от позиции близких, их готовности или неготовности тратить силы на повышение жизненной компетентности члена семьи с особыми нуждами. В отношении этого навыка – так же, как в отношении самостоятельности в городской среде – можно наблюдать парадоксальное соотношение между общим уровнем развития и достигнутой самостоятельностью в обращении с деньгами: нам приходилось встречать молодых людей с очень ограниченными арифметическими навыками, аккуратно и бережно использующих деньги; но есть и обратные примеры – случаи печальной беспомощности и отсутствия опыта в этой столь важной сфере жизни при гораздо более высоких потенциальных возможностях.

Приведем пример небольшого пособия, направленного на формирование приблизительного представления о ценах на повседневные товары (Таблица 1). Полезно предложить близким человека с РАС собирать вместе с ним сведения о товарах в похожие таблицы.

Таблица 1.

ВИД ТОВАРА	СКОЛЬКО ПРИМЕРНО МОЖЕТ СТОИТЬ	В КАКОМ МАГАЗИНЕ, ОТДЕЛЕ ПРОДАЕТСЯ
<i>Молоко 1 литр</i>		
<i>Яблоки зеленые 1 кг</i>		
<i>Клеящий карандаш для бумаги</i>		
<i>Газета «Аргументы и факты»</i>		
<i>Крупа манная 900 граммов (0,9 кг)</i>		
<i>Сыр плавленый 0,25 кг (250 граммов)</i>		
<i>Туалетная бумага 1 рулон</i>		
<i>Мороженое «Эскимо» 80 граммов</i>		
<i>Батон белый 0,4 кг (400 граммов)</i>		
<i>Хлеб «Бородинский»черный 0,7 кг (700 граммов)</i>		

2.6. Освоение других социальных ролей

Для более «высокофункциональной» части популяции людей с аутистическими расстройствами может быть актуальным освоение более широкого круга социальных ролей, таких как: клиент различных предприятий бытового обслуживания, посетитель поликлиники, посетитель различных государственных учреждений. В каждом из этих случаев,

опираясь на общие правила взаимодействия с обслуживающими нас людьми, можно обсуждать специфику взаимодействия и примерную последовательность действий потребителя услуг (именно *примерную!* – это должно быть отдельно обговорено).

Для диагностики уровня социальной адаптации, достигнутого подростком или взрослым с РАС, и определения ближайших и более дальних задач психокоррекционной и педагогической работы, нами предложен опросник для родителей, включающий вопросы о самых разных сферах социального взаимодействия. Опросник «Сформированность социальных знаний и навыков» приведен в Приложении 1. Специалисты-практики могут опираться также на «Лист оценки жизненных компетенций» (включающий, в частности, разделы «Ранние навыки, необходимые для выбора профессии и будущего трудоустройства», «Социальные навыки») из методического пособия [44]. Но специфика этого оценочного листа в том, что он рассчитан на учащихся-младшеклассников.

В целом, описанные во 2 главе методы формирования адаптивных социальных навыков объединены акцентом на необходимости максимальной осмысленности такой обучающей работы. В работе с аутистическими расстройствами специалист, какого бы подхода он ни придерживался, всегда должен помнить об опасности механической тренировки тех или иных умений: «И бытовые, и учебные навыки можно осваивать, опираясь на одну лишь память, а можно делать это осмысленно. Механическое запоминание куда менее эффективный способ обучения, хотя поначалу он кажется более простым» [17]. Только осмысленное правило или умение будет по-настоящему присвоено, интериоризировано человеком с РАС и может быть применено им в нужной ситуации [56]. Именно по этой причине специальная коррекционная работа по формированию адаптивных социальных навыков (первое из обозначенных нами направлений психокоррекционной помощи) должна сочетаться с помощью человеку с аутизмом в осмыслении мира социальных отношений и его собственного внутреннего мира (второе

направление психокоррекции). Важнейшим методом психологической помощи в развитии осмысления является беседа, о чем идет речь в следующей главе.

Глава 3 МЕТОД ДОВЕРИТЕЛЬНОЙ БЕСЕДЫ

3.1. Значение и методы развития осмысленных отношений с миром

Задача развития и усложнения картины мира человека с аутизмом (как ребенка, так и взрослого), а также развития его *осмысленных* отношений с окружающим миром понимается как одна из важнейших задач психокоррекции аутизма в той научной школе, которая сложилась в Институте коррекционной педагогики [49;50].

Эффективная психокоррекционная помощь вырастающим аутичным детям ни в коем случае не должна сводиться исключительно к выработке навыков и к обучению соблюдать определенные правила в социальном взаимодействии: в этом случае специалист рискует усилить социальную тревожность, а значит – внутреннюю несвободу человека, а прививаемые образцы социально одобряемого поведения могут при этом использоваться механически, без должного понимания и ориентировки в них. Яркий негативный пример такого механического применения социальных навыков приводит Оливер Сакс в очерке, посвященном Темпл Грэндин: «В одной из школ, когда я знакомился с группой учеников, каждый отвечал на мое приветствие одинаковой фразой, произносившейся монотонно, без интонации: «Доброе утро, меня зовут Питер (Джон, Дэвид). Как поживаете?» Я нередко задумывался о том, станут ли эти дети использовать и дальше автоматизм как средство общения или все же наступит время, когда на смену автоматизму придет желательная раскованность, позволяющая понять внутренний мир аутичного человека» [93].

О том же пишет немецкий специалист, специальный педагог Кристель Манске. Она, как и отечественные психологи, делает акцент на необходимости в работе прикладывать усилия к максимально возможному совместному с аутичным ребенком *осмыслению* его жизни: «С помощью похвалы и порицаний мы можем формировать поведение человека, как укротитель дрессирует льва. Но речь ведь идет не о том, чтобы подавлять

нежелательное поведение, а о том, чтобы открыть человеку новое пространство для деятельности. Если, находясь в роли учителей, мы осознаем, что жажда познания появляется только через раскрытие совместно-разделенного смысла и совместно-разделенного значения, то откроются такие возможности для развития, которых мы и не предполагали...» [25].

Для того чтобы страдающий аутизмом человек прочнее «укоренялся» в мире людей, необходима длительная и последовательная работа по усложнению и достижению большей целостности его картины мира, разнообразная помощь ему в постижении своего собственного внутреннего мира, окружающего мира и в частности – отношений между людьми, в самом широком смысле этого понятия. Далее мы остановимся подробнее на методах, применяемых для достижения этой цели:

-- беседа;

-- фиксация впечатлений и событий жизни подростка (молодого человека) в письменном виде (в совместных дневниках, воспоминаниях и т.п.).

-- совместное изучение художественных текстов (прежде всего сюжетной литературы, а также художественных фильмов и т.п.).

В этой главе обсуждается использование беседы. Этот важнейший метод психологической и педагогической практики и в нашем случае совершенно незаменим: беседа, актуальная в работе с людьми с РАС самого разного уровня развития речи, приходит на смену игровым методам психокоррекции, более применяемым в раннем, дошкольном и младшем школьном возрастах.

3.2. Специфика метода «доверительной беседы»

Специфика используемой нами модификации метода беседы, получившей название «доверительная беседа», определяется несколькими моментами. Это, в частности, необходимость долговременного применения

беседы (как и долговременности психокоррекционной работы в целом): курс из нескольких занятий не может быть достаточным для реального повышения эмоционально-личностной зрелости человека с аутистическим развитием любого возраста.

Это также выстраивание беседы с таким человеком с опорой на важные для него, пусть даже узкие и стереотипные темы и вопросы. Уже отмечалось, что к подростковому или к юношескому возрасту у людей с РАС часто начинает проявляться потребность в постижении окружающего мира. Конечно, потребность эта, как было описано в 1 главе, реализуется крайне своеобразно, неся на себе отпечаток стереотипных интересов, тревожно-мнительного склада характера, общей невыносимости в отношениях с миром, узкой фиксации на каких-то резко аффективных моментах, не соответствующей возрасту коммуникативной манеры. Например, интерес к миру может выражаться, в том числе, и в многократно повторяющихся вопросах – день за днем, даже год за годом, невзирая на много раз полученные развернутые ответы. И все же нельзя трактовать подобные стереотипные проявления только негативно: как правило, за ними действительно стоит потребность понять что-то в себе и в окружающем, возможно, плохо осознаваемая. Точно так же, как в игровой психокоррекции с аутичным ребенком дошкольного возраста отношения начинают выстраиваться на основе пусть стереотипных и однообразных, но важных для него впечатлений, так и в доверительной беседе в подростковые, юношеские и т.д. годы могут использоваться стереотипные интересы и темы для развития отношений и понимания человеком с аутизмом своего собственного внутреннего мира и для перехода к более широкому кругу тем, обсуждаемых в беседе.

Специфика такой беседы состоит еще и в акценте на обмене самыми разными впечатлениями между человеком с РАС и специалистом. Эта разновидность психологической помощи требует от последнего достаточно открытой позиции, потому что разнообразные формы столкновения с

субъективной реальностью другого человека совершенно необходимы человеку с аутистическими нарушениями. Именно благодаря таким столкновениям возможно, до какой-то степени, преодолеть несформированность «модели психического», развить у него интерес к обмену впечатлениями, мнениями, эмоциональными оценками с окружающими его людьми (тема открытости специалиста будет подробнее затрагиваться в 5 гл. исследования).

Нам, в частности, приходилось сталкиваться и много раз обсуждать в разных ракурсах следующие темы, к которым люди с РАС проявляли в какой-то форме интерес в подростковые и юношеские годы:

- здоровье и болезнь, здоровый образ жизни и вредные привычки, проблема зависимостей (типичные темы для обсуждения: почему спиртное разрешают продавать, а наркотики запрещены законом? Можно ли заболеть, если играешь в компьютерные игры? Станешь ли алкоголиком, если выпьешь вина в праздник?);

- жизнь и смерть, представления о бессмертии души;

- вопросы безопасности, с особенно аффективным акцентом на последствиях несоблюдения правил безопасности (Например: почему происходят пожары? Зачем в лифте кнопка вызова диспетчера? Как помогает пожарная сигнализация?)

- настоящее и прошлое нашей страны, нынешние социальные проблемы, вопросы современной политики, личные симпатии и антипатии среди нынешних политиков.

Очень хорошим знаком можно считать появление интереса к миру профессий и собственному профессиональному определению, появление возможности обсудить привлекательность тех или иных видов человеческого труда. Необходимо отметить, что представления вырастающих людей с аутизмом о доступных им видах трудовой деятельности обычно очень наивны и совершенно не адекватны. В качестве примера можно привести трех подростков, видевших себя в будущем писателем, телеведущим,

конструктором робототехники. Еще один молодой человек в определенный период жизни был невероятно очарован операторскими профессиями (крановщик, экскаваторщик, водитель спецтехники), что было ему однозначно недоступно хотя бы из-за трудностей произвольного внимания.

Подкреплять подобные наивные мечты не стоит, разумнее помогать выстроить различные «запасные варианты», соотносимые с возможностями; полезно на доступном уровне дать человеку с аутизмом представление о рынке труда, о более конкурентных и более востребованных, массовых профессиях; порассуждать вместе о соотношении желаемого («мечты») и реально достижимого в отношении профессионального самоопределения. Также полезно в совместной беседе составить собственный «профстандарт» той или иной привлекательной профессии: доступным языком составить список действий, которые должен выполнять ее представитель, список необходимых ему знаний и навыков, наконец, список требований, предъявляемых данной профессией к человеку.

Обсуждение мира профессий, в целом, может стать для человека с аутистическими нарушениями толчком к продвижению в личностном развитии, в частности к пониманию своих возможностей, сильных и слабых сторон.

3.3. Обсуждение внутреннего мира человека

Наиболее подробно нам необходимо остановиться на использовании метода доверительной беседы для обсуждения психологических тем: человеческих чувств и их проявлений, отношений между людьми, взросления человека и т.п. Как уже отмечалось, подобные «тонкие материи» – распознавание чувств других людей, сопереживание им, соответствующее возрасту и ситуации выражение собственных эмоций – с одной стороны, без специально организованной помощи с огромным трудом осваиваются людьми с РАС, но с другой, как показывает наш опыт – не являются

принципиально недоступными для них. Затрагивать темы эмоций, отношений, настроений, черт характера нужно как в индивидуальной, так и в групповой работе с людьми с ОВЗ; обязательно нужно возвращаться к этим темам в разных контекстах и по разным поводам. Работа по эмоциональному развитию отнюдь не сводится к простым упражнениям наподобие заданий «назвать чувство по картинке» или «сделать сердитое, удивленное, печальное и т.д. лицо»: всегда следует помнить, что любое обучение ребенка, подростка, а часто и взрослого с аутистическими расстройствами осложняется вышеупомянутой проблемой переноса навыков. Поэтому даже научившись более или менее точно распознавать эмоции по мимике на картинках, человек может оставаться таким же беспомощным и нелепым во взаимодействии с реальными близкими или с ровесниками.

В начале работы в этом направлении вместе составляется как можно более полный список человеческих эмоций, их описания; обсуждаются ситуации, в которых человек испытывает то или иное чувство; составленный список разделяется на «положительные» и «отрицательные» эмоции. Можно опираться в этой работе на некоторые упражнения, описанные в пособии под науч. ред. Д.Н. Исаева [63], в программе «Зеркало» [15]. Как в других видах психологической помощи [41], важно «легализовать» мир эмоций – показать, что каждый человек может испытывать злость, страх, ревность и другие негативные переживания.

На следующем этапе работы наиболее подробно и долго необходимо говорить о подходящих способах выражения разных чувств в разных ситуациях и в разных отношениях. Людям с аутизмом нужно давать примеры четких словесных формулировок, как уместно выражать дружелюбное отношение по отношению к разным людям; давать четкое представление, какие формы физического контакта приемлемы для выражения чувств в отношениях с разными людьми. Обсуждение подходящих способов выражения чувств целесообразно сочетать с обсуждением разных отношений между людьми – родственных, дружеских, любовных. В результате таких

обсуждений выработываются четкие правила, описания приемлемого и неприемлемого выражения чувств и поддержания отношений. Причем важно вести такую работу очень нейтральным, «сухим» языком, чтобы не спровоцировать у склонных к фиксации на аффективных впечатлениях людей с РАС слишком бурной реакции. Пример конспекта подобного обсуждения в группе молодых людей с ОВЗ приведен в Приложении 2.

3.4. Повышение эмоциональной устойчивости

Другая важная тема для обсуждения методом доверительной беседы с людьми с РАС – социально приемлемые способы выражения чувств негативных и совладание с негативным эмоциональным состоянием. При затрагивании этой темы особенно важна упомянутая выше «легализация» негативных чувств: необходимо многократно подчеркивать в доверительной беседе, что такие переживания, как страх, тревога, гнев и т.п., знакомы каждому взрослому человеку, вспоминать различные ситуации, вызывавшие эти переживания.

На понимание человеком с так называемым «высокофункциональным» аутизмом собственных эмоциональных переживаний и овладение ими направлена программа австралийского психолога Тони Эттвуда. Его программа занятий получила название «Исследование чувств» [79; 77], курс этих занятий предназначен для небольшой группы подростков с синдромом Аспергера. Каждому участнику группы предлагается проранжировать ситуации, вызывающие тревогу – от легкой до панической. В программе, основанной на принципах когнитивно-рациональной психотерапии, используется яркий и наглядный образ «ящика с инструментами», которым должен обладать каждый человек для приведения собственного душевного состояния в норму. На групповых занятиях этот ящик постепенно заполняется разнообразными полезными инструментами. Особое значение автор придает придумыванию «мыслей-противоядий», действующих против

«ядовитых мыслей»; этому навыку уделяется много времени. Приведем примеры упражнений из пособия Т. Attwood:

1. Оцените, какие из нижеследующих идей являются «противоядием», а какие «ядом». Отметьте напротив каждой мысли, чем она является:

- Я – неудачник.
- Надо мной посмеются.
- Я могу оставаться в спокойном состоянии.
- У меня есть добрые друзья.
- Я плохо выполняю домашнюю работу.
- Важен не выигрыш, а радость от игры.
- Все меня ненавидят.
- В спокойном состоянии можно мыслить лучше.
- В следующий раз у меня получится лучше.
- Отличная идея.
- Я могу показать, насколько я уже большой.
- Могу умереть от страха.
- Учителю понравится, если я сохраню самообладание.
- Сначала подумай, потом решай.
- Расслабься, это всего лишь слова.

2. Придумайте идеи, которые могут быть «противоядием» к следующим «ядовитым мыслям»:

- Я всегда делаю ошибки.
- В моей команде я совершенно бесполезен.
- Все меня ненавидят.
- Друзей у меня нет.
- Я не справляюсь.
- Я сейчас разревусь.
- Звуки нестерпимо громкие.
- Сейчас все поменяется.

Нам представляется, что прохождение однократного курса занятий по программе Т. Эттвуда отнюдь не означает, что человек с РАС будет применять обсуждавшиеся на занятиях способы борьбы с тревогой или другими негативными эмоциональными состояниями во всех ситуациях, в которых эти способы должны актуализироваться. В такой рефлексивной работе, конечно, ему нужна будет и в дальнейшем в той или иной мере помощь специалиста или какого-то близкого человека, с которым установлены доверительные отношения; к выработанным правилам,

способам совладания со своим состоянием и т.п. необходимо будет возвращаться неоднократно.

Во многом на тех же принципах – когнитивно-рациональной психотерапии – основано пособие Робин Стюард [69], англичанки с синдромом Аспергера. Выполнение ее рекомендаций предполагает наличие определенного уровня рефлексии, возможности отслеживать свое эмоциональное состояние, что для многих людей с РАС остается мало доступным, по крайней мере без посторонней помощи. Р. Стюард предлагает сначала проранжировать все ситуации, вызывающие тревогу, описать собственное поведение в состоянии тревоги, а потом собрать в таблицу все средства, которые помогают на каждом уровне тревоги, например «послушать музыку; пожевать палец, побыть 5 минут в одиночестве; помахивания руками, разговоры об информационных технологиях» [там же].

Самостоятельное выполнение подобных упражнений доступно, на наш взгляд, только небольшой наиболее «высокофункциональной» части аутистической популяции, в большинстве же случаев в такой рефлексивной работе нужна та или иная помощь специалиста или какого-то близкого человека, с кем установлены доверительные отношения. Однажды проговоренные или прочитанные в книге способы борьбы с тревогой или другими негативными эмоциональными состояниями, скорее всего, не будут работать автоматически в ситуациях, в которых эти способы должны актуализироваться.

Всемирное признание получил еще один метод – сочинения и предъявления «Социальных историй» (Social Stories; автор метода Carol Gray). Это метод коррекционной помощи детям, подросткам и взрослым с РАС (хотя позднее его стали применять в работе с другими категориями детей и взрослых), в частности помощи в формировании у них умения сохранять душевное равновесие в неприятных, сложных ситуациях и справляться со своими отрицательными переживаниями [83; 37]. «Социальные истории» описывают на доступном языке определенную

ситуацию, чувства человека с РАС, его возможные затруднения в этой ситуации и, как правило, дают образец социально одобряемого поведения, ожидаемого от человека в такой ситуации; обязательно отмечается и позитивная реакция окружающих на ожидаемое поведение [48]. «Социальные истории» могут составляться от 1-го и от 3-го лица; автор считает, что для подросткового возраста предпочтительнее 3 лицо.

Наибольшее распространение «Социальные истории» получили именно в практике помощи людям с аутистическими расстройствами в стабилизации их эмоционального состояния в новых или по какой-то причине болезненных для них ситуациях. В настоящее время много информации об этой методике, а также образцы готовых «Социальных историй» можно найти в интернете.

Хочется подчеркнуть, что в практической работе очень важно подступаться к обсуждению темы эмоциональной жизни человека, невероятно сложной для людей с аутизмом, неторопливо и бережно, чтобы не спровоцировать чрезмерно аффективной реакции. Общая эмоциональная атмосфера при ее обсуждении должна быть оптимистичной и принимающей, но в то же время эмоционально сдержанной и спокойно-деловой.

В Приложении 3 приведены фрагменты конспектов занятий с разными группами молодых людей в ограниченных возможностях здоровья, посвященных эмоциональной жизни человека. Большое значение на этих занятиях придавалось важности эмоционального самоконтроля, на занятиях обсуждались различные приемы, которыми можно воспользоваться для овладения своими чувствами.

В зависимости от возможностей группы или конкретного человека с РАС, затрагивая эту тему, можно предпринять общий «мозговой штурм» или более дидактично рассказать о различных способах, с помощью которых человек может овладеть своим эмоциональным состоянием: предпринять какую-то физическую активность, постучать по подушке или чему-то еще подходящему, съесть что-то вкусное и т.д. Людям с «высокофункциональным» аутизмом вполне доступны и простейшие

общепринятые приемы саморегуляции – закрыть глаза, глубоко подышать, посчитать про себя и т.д. Необходимо озвучивать идею о недопустимости раздувания конфликта, вызвавшего неприятное эмоциональное состояние, о необходимости дистанцироваться от источника раздражения, по возможности отойти в сторону, сосредоточиться не на доказывании своей правоты, а на собственном душевном равновесии (а это, конечно, трудно для человека с аутизмом). С людьми, достигшими паспортной взрослости, можно обсудить и мысль об ответственности каждого взрослого за свое душевное состояние: человек в состоянии раздражения или гнева *должен стараться* «прийти в норму», чтобы не натворить каких-нибудь бед. И, наверное, самое главное, что должно быть убедительно показано при проработке темы овладения негативными переживаниями: важность для каждого из нас близких, доверительных отношений с кем-то (другом, членом семьи, учителем...), позволяющих обсуждать разные неприятные ситуации в жизни, наши отрицательные чувства, связанные с ними, возможные способы смягчить их.

Необходимо еще раз отметить, что работа с опорой на метод доверительной беседы при обсуждении подобных тем требует от специалиста значительного уровня открытости, искренности: обязательно нужно показывать человеку с аутистическими расстройствами, что авторитетные для него фигуры также могут испытывать неприятные чувства и искать свои способы, чтобы с ними справляться.

3.5. Осознание человеком с аутизмом своего возраста

Следующая тема для обсуждения с опорой на метод доверительной беседы с подростками и молодыми людьми, страдающими РАС – это тема возраста, взросления, разницы между взрослыми и детьми. В 1 главе говорилось о специфической субъективной «детскости», типичной для большинства из них. С другой стороны, для многих людей с РАС, начиная с подростковых лет, характерна особая привлекательность образа взрослого в

их глазах: при всей душевной незрелости таких подростков и молодых людей, им часто хочется быть взрослыми и испытывать к себе отношение как ко взрослым (стремление, которое есть и у большинства подростков без нарушений развития). Такая привлекательность образа взрослого, конечно, предоставляет благоприятные возможности для коррекционной и воспитательной работы.

Адекватные представления о взрослости, однако, чаще всего у обозначенной группы не сформированы. Поэтому в коррекционной работе стоит задача наполнить этот привлекательный образ взрослого человека определенным содержанием, с акцентом на ответственности взрослого за свои действия, терпеливости, заботливости по отношению к близким. При этом, формируя привлекательный образ взрослого человека, важно и не слишком «дискредитировать» ребенка, даже если он нетерпелив, капризен, требует опеки и надзора. Поэтому хороший повод для разговора в продолжение обсуждения этой темы – почему же многим взрослым так приятно и радостно общаться с малышами.

Запись обсуждения темы возраста на занятии с группой подростков с ОВЗ можно найти в Приложении 4. В группе, в которой велось обсуждение этой темы, для некоторых участников после обсуждения апеллирование к образу взрослого стало реальным рычагом регуляции поведения.

3.6. Проблема полового воспитания подростков и взрослых с РАС

Еще одна крайне непростая тема бесед с данной категорией – тема взаимоотношений полов. Частично она уже рассматривалась, когда речь шла о способах выражения привязанности и доброжелательных чувств. Подростку и взрослому человеку с аутистическим нарушением нужна помощь в освоении социальной роли мужчины или женщины – так же, как роли покупателя или пассажира. Все заданные в нашей культуре полоролевые нормы и стереотипы могут и должны становиться предметом

обсуждения – так же, как описанные выше темы. В частности, необходимо использовать любые подходящие ситуации для обучения молодых людей галантному поведению по отношению к женщинам. При этом, если вспомнить нечувствительность людей с аутизмом к психологической дистанции и часто встречающуюся склонность к некоторой навязчивости, важно обращать их внимание на простые житейские правила в этой сфере. Например, необходимо сначала предложить помощь, дождаться ответа и в зависимости от ответа действовать – помогать или нет. Отдельно стоит проговорить, что отказ от предлагаемой помощи не означает отвержения или презрения, не дает повода обижаться (а бывает и такое). Должно быть обговорено и обосновано отрицательное отношение в нашей культуре к вопросу о возрасте, обращенному к женщине. Это культурное табу, как и любое правило, должно быть на доступном уровне осмыслено человеком с РАС, должны быть обговорены с ним возможные исключения из него и т.д.

В работе над темами, связанными с отношениями полов, можно использовать имеющиеся пособия [2; 63]. Так, в книге С.В. Андреевой приведена программа «работы по половому воспитанию в учреждении для детей с тяжелыми множественными нарушениями», в которой спланирована работа в зависимости от возраста, уровня развития, степени готовности учеников. Обсуждаемые темы четко проранжированы автором по степени интимности и деликатности и предлагаются для изучения, соответственно, в классе, в небольшой однополой группе или индивидуально: «Чем старше становится ученик, чем деликатнее тема изучения, тем более индивидуализируется процесс обучения» [2].

Выше уже отмечалось, что для некоторой части аутистической популяции одиночество и отсутствие близких отношений являются источником травмирующих переживаний. При достаточном уровне доверия человека с РАС к специалисту полезно обсуждать и разыгрывать – можно индивидуально, но лучше в группе – ситуации знакомства с девушками (молодыми людьми), пути сближения с человеком противоположного пола.

Сложность этой темы очевидна: процесс сближения людей (в отличие, например, от общения покупателя и продавца) не регламентирован и не имеет ни гарантированного результата, ни четко определенной конечной цели. Полезная тема для обсуждения – где и как лучше знакомиться. Хорошо, если участники группы готовы поделиться своими мыслями, впечатлениями, опытом (это сильно зависит от уровня группы). Полезно подвести участников группы к идее, что лучше предпринимать попытки знакомств не просто «на улице», а на каких-то встречах, событиях, где людей объединяет что-то общее. Можно обсудить круг реплик, вопросов и тем, которые подходят для ситуации знакомства. Различные ситуации знакомства целесообразно в группах разыгрывать по ролям; хорошо, если группе удастся после ролевой игры доброжелательно обсудить поведение каждого из участвовавших. Наконец, очень важно сказать о принципиальной непредсказуемости исхода любого знакомства: человек, заинтересованный в продолжении общения, может столкнуться с отсутствием взаимности, с отказом в продолжении отношений. Отношения могут продолжаться и развиваться, а могут и прекратиться. И это нормально, так бывает часто.

Как и при обсуждении любых других отношений (например, дружеских), в данном случае необходимо подчеркнуть *недопустимость чрезмерной настойчивости, навязчивости* при отсутствии взаимности. Можно поговорить о том, что опыт расставаний, отвержений – это опыт болезненный, но знакомый большинству людей, а сколько благодаря этому опыту появилось прекрасных стихов, повестей или фильмов! И здесь, при обсуждении этой деликатной темы, может иметь большое значение искренность и открытость ведущего: для человека с ограниченными возможностями может стать настоящим откровением тот факт, что специалист, который с ним занимается, также имел какой-то болезненный жизненный опыт.

3.7. Развитие экономического сознания

Очень часто, как уже отмечалось, можно столкнуться со значительными пробелами в представлениях об окружающем мире, с недостаточностью сведений о том, как устроена жизнь, у лиц разного возраста с РАС: например, как работает городское коммунальное хозяйство, как строят дома, какие есть правила дорожного движения и т.п. Так что беседа, как правило, незапланированно, несет в себе и познавательную-обучающую составляющую. Так, одна из важных областей, в освоении которой людям с РАС очень желательна помощь – это экономическое сознание и поведение в области потребления товаров и услуг.

М. Квятковска называет экономическое сознание одной «из основополагающих проблем в рассуждениях о способности к самостоятельности и максимально автономной жизни». Автор, настаивая на «обучении жизни с помощью жизни», подчеркивает необходимость обсуждения с ребенком даже со значительным снижением интеллекта вопросов семейного бюджета, советует родителям как можно раньше давать возможность детям принимать серьезные финансовые решения и нести за них ответственность. Определенный уровень экономического сознания может быть достигнут, как утверждает М. Квятковска, при любом уровне математических знаний и навыков, т.е. чтобы научиться расходовать деньги разумно, совсем не обязательно уметь их хорошо считать. Для этого автором предлагается «метод стопочек»: «... Я предлагаю семье каждый месяц снимать все деньги со счета (имеется в виду пенсия по инвалидности или другие доходы человека с ОВЗ – И.К.) и раскладывать по стопочкам: столько ты будешь платить за электроэнергию, столько – за квартиру, еду, воду, вывоз мусора и т.д. Даже если вклад этого человека невелик, пусть он вполне понимает необходимость что-то тратить и ощущает ответственность за свои расходы. Конечно, раскладывая таким образом стопочки, надо выделить сколько-то на личные траты. В рамках этой суммы мы работаем над

способностью принимать финансовые решения, в том числе – позволяем принимать неверные решения, а в дальнейшем – нести за них ответственность» [24].

В пособии «Вместе к самостоятельной жизни» [13] также огромное значение придается обучению людей с нарушениями развития экономике домашнего хозяйства на доступном уровне. Так, во время учебного самостоятельного проживания молодых людей с ОВЗ затрагиваются следующие темы:

- «Знание источников своего дохода;
- подсчет суммы дохода в месяц;
- знание основных статей расходов;
- планирование ежемесячных расходов;
- планирование расходов на неделю;
- планирование крупных покупок;
- учет потраченных средств;
- учет оставшихся средств;
- экономия в домашнем хозяйстве;
- сортировка и хранение финансовых документов;
- оплата коммунальных услуг» [13].

В данном пособии отмечаются и типичные трудности развития экономической компетентности, которые встречаются у молодых людей с ОВЗ: «Не задумываются, на что тратятся деньги в семье, занимаются бесцельным накопительством (складывают деньги в копилку и никогда не тратят). Считают, что свои деньги (зарплату, пенсию) можно потратить только на удовлетворение своих желаний, на развлечения». Помощью при таком незрелом отношении к финансовой стороне жизни может служить обучение на доступном уровне доскональному планированию бюджета.

Хорошей школой распоряжения деньгами для молодых людей с РАС (и с другими нарушениями развития) является пребывание без близких в

поездках, в реабилитационных лагерях и т.п. [4]. Довольно типично, что они, имея карманные деньги, слабо соразмеряют свои расходы с длительностью пребывания вне семьи и с нетерпением тратят деньги побыстрее. Вероятно, описанный польской коллегой «метод стопочек» может помочь и в подобных случаях. Важно, чтобы этот неоценимый опыт был перенесен после пребывания за пределами семьи и внутрь семьи, нашел бы продолжение в совместном обсуждении доходов, текущих расходов и крупных трат семьи.

Конспект обсуждения темы семейного бюджета с группой молодых людей с ограниченными возможностями приведен в Приложении 5. Все статьи доходов и расходов были названы самими участниками группы при общем обсуждении темы «Бюджет», а после курса занятий в реабилитационном лагере участники получили домашнее задание: обсудить с близкими среднемесячный доход семьи и самые распространенные статьи расходов; в таблице «обязательных» и «необязательных» расходов были специально оставлены пустые строки для уточнения расходов каждой конкретной семьи.

Целесообразно затрагивать в беседах и тему грамотного (т.е. осторожного, лишённого восторженности, слегка недоверчивого) отношения к рекламе. Реклама очень часто привлекает как аутичных детей, так и взрослых с аутистическими расстройствами – яркими бросающимися в глаза образами, штампованными лозунгами, общей высокой аффективной насыщенностью. Иногда аутичные дети (а также более тяжелые подростки и взрослые с РАС) сильно аффективно застревают на определенных рекламных роликах, их повторение превращается в еще одну тяжелую форму аутостимуляции; в этом случае они могут совсем не осознавать связи между захватившим их впечатлением и продвигаемым в ролике товаром или услугой. Но и в случаях более целостного восприятия средовых стимулов реклама часто не осмысливается как особый жанр со своими законами, а рекламная информация воспринимается совершенно некритически.

Приведем пример: высокофункциональный молодой человек, достигший очень неплохого уровня адаптации, поехал на прием к отоларингологу на другой конец огромного города на основании увиденной рекламы частной клиники. При последующем обсуждении с ним этой темы (стоило ли так далеко ехать, тем более будучи простуженным?) убежденно говорил, что именно в этом месте, как он узнал из рекламы, очень хороший лор-врач.

Итак, реклама должна обсуждаться с людьми с РАС как особый жанр подачи информации, выполняющий свои задачи – «зацепить» потребителя, чтоб ему сразу захотелось этот товар (услугу) приобрести. То есть это, конечно, не прямое «вранье», но очень особенный, однобокий стиль информирования потребителя, к которому надо относиться чуть-чуть недоверчиво. Можно составить на эту тему «Социальную историю». А в работе с высокоинтеллектуальными людьми с аутистическими расстройствами можно написать алгоритм (по возможности – совместно, путем общего «мозгового штурма») разумного реагирования на увиденную рекламу: оценить (может быть, записать) преимущества рекламируемого товара; подумать или узнать, о чем реклама умолчала (например, почитать отзывы на этот товар в интернете); самому узнать побольше о других, аналогичных товарах – и вот тогда уже выбирать оптимальное. Конечно, такое аналитическое потребительское поведение доступно далеко не всем, но все равно необходимо стараться формировать более трезвое отношение к рекламе у людей с аутистическими расстройствами. Наконец, отдельно необходимо установить разумно обоснованный, но достаточно жесткий запрет на пользование лекарствами только на основании рекламы.

3.8. Смягчение аффективных впечатлений-штампов

Можно обозначить еще некоторые жизненные компетенции, работа над которыми может вестись через долгие, многократные обсуждения. Это чрезвычайно сложные для всех лиц с РАС, независимо от их интеллектуального коэффициента и речевого развития, области: распознавание и противостояние психологической манипуляции, буллингу (то есть травле в детском коллективе или в виртуальном пространстве); умение сказать «нет». Как говорилось выше, в силу описанных выше

особенностей социального поведения таких людей – наивности, трудности понимания контекста, неочевидных правил и скрытых нюансов социального взаимодействия – дети, подростки и взрослые с аутистическими расстройствами могут легко становиться жертвами психологической манипуляции.

Чтобы помочь человеку с РАС преодолеть такую виктимность, нужно не только отрабатывать те или иные социальные ситуации ролевыми методами, не только предъявлять ему специально составленные «Социальные истории» или визуально представленные алгоритмические предписания, не только обсуждать понятия личного пространства и телесных границ. Важно еще и через доверительную беседу помогать ему четко формулировать свои собственные желания и предпочтения, больше дифференцировать свой собственный внутренний мир, помогать ему быть более заинтересованным в развитии своих личных отношений с разными людьми.

Описывая доверительную беседу как средство психокоррекционной помощи людям с РАС, необходимо отметить еще одну важную особенность такой работы. Картина мира у них, как уже отмечалось, чаще всего очень фрагментарна, ей недостает цельности, континуальности. Как правило, в их картине мира выделяются определенные аффективно насыщенные фрагменты, а весь остальной мир в его многообразии и сложности как будто и не присутствует в сознании, по крайней мере не столь задевает эмоционально. Поэтому психокоррекционная работа должна быть направлена, в том числе, на расширение и усложнение картины мира, в частности на то, чтобы ввести в более широкий жизненный контекст те самые аффективные впечатления и фрагменты, которые столь эмоциогенны для человека с аутизмом.

В частности, это касается чрезмерно аффективного отношения многих страдающих аутизмом подростков и молодых людей к любым проявлениям асоциального, шире – не-конвенционального («не так, как принято») поведения (случаи бурного реагирования подростков с аутизмом на

нарушение общепринятых правил незнакомыми людьми уже обсуждались в предыдущей главе). Подобные нарушения правил, когда их наблюдает страдающий РАС человек, могут действовать на него очень провоцирующе, захватив его непроизвольное внимание, а в дальнейшем – надолго оставаться в его сознании и многократно воспроизводиться как недифференцированное впечатление-штамп.

В таких случаях полезно инициировать диалог о том, «как мы бы себя повели в такой ситуации», «почему тот или иной человек так себя ведет», «как мы ему можем помочь, чтобы его успокоить» и т. д. Таким образом решается задача «размягчения» чрезмерно сильного впечатления. Подобный диалог – спокойный, трезвый, при необходимости искусственно «эмоционально пресный» – играет, кроме прочего, и адаптивную роль, поскольку помогает человеку с аутизмом вырабатывать устойчивость к различным проявлениям асоциального (в частности, агрессивного) поведения, с которыми он может столкнуться.

С другой стороны, необходимо все время помнить, что способность перерабатывать аффективные впечатления у людей с РАС конституционально низка; поэтому по возможности нужно избегать излишних столкновений с провоцирующими ситуациями как при построении линии психокоррекционной работы, так и в жизни вообще (это необходимо учитывать при консультировании семьи).

3.9. Проблема информирования о диагнозе

Наконец, при обсуждении роли доверительной беседы в психокоррекции аутистических расстройств у подростков и взрослых нельзя не затронуть весьма неоднозначный вопрос о том, надо ли и если надо, то в какой форме сообщать таким людям о том, что они – «особенные». Американский специалист по сопровождению людей с аутистическими расстройствами Steven Shore (ему самому был поставлен в детстве диагноз «синдром

Аспергера») считает, что делать это необходимо. С. Шор [75] предлагает сделать в беседе с человеком с РАС 4 последовательных шага:

1) Помочь человеку осознать свои характеристики. Сначала необходимо заводить разговор о сильных сторонах (например, хорошей механической памяти и больших познаниях в области специального интереса), и только потом – о сложностях и проблемах.

2) Предлагается записать на одном листе все сильные стороны и трудности («вызовы»), с которыми сталкивается данный человек. Причем здесь очень важна бережная терминология: не «симптомы» и даже не «слабости», а именно «проблемы», «трудности» и «вызовы».

3) Безоценочное сравнение с другими людьми. Идея наличия сильных и слабых сторон у каждого человека, даже самого яркого и талантливого.

4) Только на четвертом шаге предполагается раскрытие диагноза, начиная с популярно изложенной на доступном уровне истории исследования аутизма. Пример приемлемой формулировки на этом этапе: «Такой набор трудностей и сильных сторон, как у тебя, врачи называют синдромом Аспергера».

Главное здесь, конечно, не сообщение диагноза как такового, а фокусировка на трудностях, «вызовах» и возможных путях их преодоления. Процедура информирования, согласно С. Шору, может занять совершенно разное время – от одного непродолжительного разговора до недель и месяцев; кто-то, возможно, и не «доберется» до четвертого шага.

Вероятно, в целом в традиции рассказа человеку о его диагнозе немаловажное значение имеют культурные отличия. В западной традиции большое значение придается обучению людей с ограниченными возможностями защите своих прав (self-advocacy), важнейшая составляющая которой – четкое знание о своем диагнозе, способность сообщить другим людям о нем для достижения собственных целей. В то же время, по-видимому, определенная часть аутистической популяции просто «не

дорастает» до восприятия информации о своем состоянии и своих ограничениях. Эту информацию далеко не все люди с РАС могут осознать и продуктивно использовать для душевного роста и преодоления трудностей, а не для аутостимуляции. Люди с более выраженными проявлениями нарушения развития чаще совсем не чувствуют своих «ограниченных возможностей»: опыта взаимодействия с нормально развивающимися ровесниками у них очень мало, содержание их душевной жизни в основном сводится к аутостимуляторным стереотипным впечатлениям, и желания «расширить свои горизонты» и дискомфорта из-за трудности такого расширения они не испытывают.

У более «высокофункциональных» людей с аутистическими расстройствами, узнавших о своем диагнозе, можно предположить работу психологического механизма «вторичного означения симптома» [70]. Это означает, что под воздействием поставленного диагноза (в данном случае это, скорее всего, «синдром Аспергера») субъект начинает переосмысливать весь свой внутренний опыт и непроизвольно находит в нем подтверждение и трудностям в сфере социальных отношений, и особенностям чувственного восприятия мира, в частности «особой» сенсорной чувствительности, и приверженности одним и тем же интересам, и т.д. Этот механизм описан в отношении постановки диагноза телесного заболевания: «Многие болезни, никак не проявлявшие себя, после установления диагноза начинают обрывать чувственной тканью» [там же], но и в отношении информирования пациента о наличии у него тяжелого нарушения развития можно предположить включение этого психологического механизма. Узнав о своих аутистических особенностях, субъект, добившийся какого-то уровня адаптации в социуме, может начать снижать активность во взаимодействии с людьми и с сенсорным миром, больше «отгораживаться» от впечатлений и «беречь себя». Такие последствия информирования об аутистическом диагнозе можно считать негативными, а чтобы этого не произошло, информированный о своих особенностях субъект должен иметь возможность

получить психологическую помощь для выстраивания копинг-стратегий в дальнейшей, «информированной» жизни. Пример такой очень бережной диагностики, сопровождавшейся долгим консультированием, описан в книге канадского врача Петера Сатмари [68]. С другой стороны, распространение всевозможных «блиц-опросников» для самодиагностики синдрома Аспергера в интернете может сыграть в этом смысле негативную роль.

Таким образом, здесь, как и во всех вопросах, связанных с аутизмом, необходимо разносторонне учитывать уровень эмоционально-волевого и когнитивного развития субъекта и принимать взвешенное индивидуальное решение как об обсуждении с человеком его диагноза, так и о дальнейшей помощи ему, если это будет необходимо.

Глава 4 МЕТОДЫ ВЕДЕНИЯ ДНЕВНИКА И СОВМЕСТНОГО ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

4.1. Дневниковая работа: возможности и риски

Ведение дневника человеком с аутистическим расстройством может быть методом коррекционной помощи ему в освоении и собственного внутреннего мира, и мира социальных отношений. Самостоятельная или совместная со взрослым работа по фиксации и осмыслению отдельных впечатлений и жизненного опыта в целом продолжает традицию эмоционально-смыслового комментирования происходящего, совместного сюжетного рисования и организованных совместных воспоминаний взрослого и ребенка. Все эти методы широко используются в психокоррекционной практике с детьми, страдающими аутистическими расстройствами, на более ранних возрастных этапах [50].

Необходимо отметить, что традиция дневниковой работы не нова для отечественной школы психолого-педагогической помощи детям с нарушениями развития. Так, в методическом пособии О.И. Кукушкиной и соавт. [38] обоснована возможность ведения дневника ребенком с отклонениями в развитии начиная буквально со старшего дошкольного возраста; описана роль и позиция взрослого в совместной деятельности по ведению дневника. Авторы разработали рабочую тетрадь в форме дневника событий жизни ребенка, которую можно использовать как в семье, так и на занятиях – в школе, в интернатном учреждении.

И в случае аутистических расстройств совместная со специалистом или с кем-то из близких проработка жизненных впечатлений человека в дневнике упорядочивает, концептуализирует содержимое автобиографической памяти, помогает ему сохранить и развить самоидентичность. Если с маленькими детьми переработке подвергаются преимущественно текущие или по крайней мере недавние события, то начиная с подросткового возраста можно также прорабатывать события далекого или недавнего прошлого. На важность

включения в психокоррекционную работу содержания автобиографической памяти подростков указывает Е.А. Чернявская: «Понимание содержания воспоминаний помогает в преодолении у подростков трудностей социально ориентированного характера, и может стать материалом для формирования у них коммуникативных навыков, развития саморегуляции психологических состояний и планирования поведения ... Автобиографическая память позволяет развивать способность продуктивно решать жизненные задачи с опорой на свой опыт и ориентацией на общественно заданные ценности» [73]. Совместное ведение дневника, актуализирующее содержание автобиографической памяти, также помогает развитию этих способностей.

С большой эмоциональной отдачей можно вспоминать летний отдых, любые поездки, походы в гости и т.д. – в общем, все, что хоть немного выбивается из череды рутинной повседневности. Благодатной темой для переработки являются воспоминания из детства – личные очарования, привязанности, страхи, могут быть даже затронуты конфликты с близкими. При совместной работе над дневником нередко актуализируются воспоминания о ссорах и конфликтах с родными, пугающие впечатления, отголоски психологических травм. Известно, что возможность назвать и осмыслить причину страха уже является большим шагом к его изживанию в детском возрасте (напр., [7]).

Специалист может помочь человеку с РАС сравнить «себя-нынешнего» и «себя-маленького»: такое сравнение нередко переживается выросшими аутичными детьми как удивительное открытие, особенно если помочь им поразмышлять на тему «что во мне осталось таким же, а что изменилось».

Пример – запись из дневника, который велся на занятиях с «высокофункциональным» подростком (сохранены особенности речевого строя и грамматические ошибки):

«Я настолько любил смотреть Ну погоди, что однажды в общеобразовательной школе в 14 кабинете я стал писать «ну слава ну в погоню погоди». Учительница Валентина Федоровна очень сильно заругалась

и она пригрозила моей маме позвонить но все обошлось благополучно. Это было ... в 5 классе (за три года до дневниковой записи – И.К.), и сейчас я бы так не стал. Мне тогда просто хотелось так повеселиться, а сейчас я по-другому веселюсь.»

Здесь отчетливо видно появление более зрелого отношения к своим стереотипным провокациям, ставшее возможным пока с некоторой внешней помощью.

Вести дневник можно как в бумажном виде, так и на компьютере; предпочтительнее выбрать лучше освоенный и более легкий способ фиксации информации для конкретного человека.

Но деятельность по ведению дневника, к сожалению, может легко стереотипизироваться и выхолоститься, а ее развивающее значение может значительно ослабнуть без специальной помощи взрослого: дневник человека с аутизмом может превратиться в добросовестное, однообразное и совершенно стереотипное перечисление событий, лишённое не только попыток рефлексии, но даже любых эмоциональных оценок. Вот записи из дневника молодого человека (25-27 лет), который он ведет регулярно, почти никогда не пропуская и не перечитывая свои старые записи:

«5 сентября, четверг. Утром и вечером мама закапала мне в глаза. Мы с мамой и с папой играли в карты. Один раз была ничья. Папа проиграл 2 раза. ... Я вышивал. Я брился. Я мылся в ванне. Я сегодня сам решил sudoku. ... 13 сентября, пятница. Утром и вечером мама закапала мне в глаза. Мы с мамой поехали к бабушке. Мама ходила в магазин за черным хлебом. От станции мы ехали на такси. Я посмотрел показания счетчика 46421. Выливал воду из помойного ведра. Я пилил пилой пеньки. Мы возили ветки в овраг. Я выдирал траву. Я выбрасывал траву. Мы с мамой и бабушкой играли в карты. Я проиграл 2 раза. Бабушка проиграла 2 раза. Я сегодня сам решил sudoku. Я носил воду.»

Еще один пример, дневник 13-летнего подростка (стиль и пунктуационные ошибки также оставлены без изменений):

«Седьмое октября. Домашняя работа. Сегодня я с бабушкой доехал до станции Боровицкой, вышел из поезда и дошел до Зоологического музея, там

никого не было и нам включили свет. Там я видел крокодилов и акул. Потом я с бабушкой пошел на второй этаж. Там я видел жирафа, верблюдов, северных медведей, уточек, розового фламинго, тигра и леопарда. Потом пришла экскурсия школьников на второй этаж смотреть животных. Потом я с бабушкой поехал домой. Дома я разделся и пошел в свою комнату писать сочинение про Зоологический музей как я там был.» А вот запись про посещение бассейна: «...Потом я с папой сел в автобус и в нем ехал четыре остановки. Потом я с папой пошел в метро сел в поезд и поехал до станции Баррикадная, вышел из поезда и перешел на станцию. Краснопресненская, сел в поезд, доехал до станции Проспект мира, вышел из поезда и пошел в Олимпийский. Там я снял в раздевалке куртку и кепку и отдал свою куртку и папину куртку женщине и женщина дала мне белый номерок. Потом пришла мама и я пошел переобувать ботинки и носки. Я их убрал в черный пакет и пошел вверх его в шкафчик прятать. Потом я снял одежду и ее тоже убрал в шкафчик. И одел плавки и пошел на восьмую дорожку бассейна плавать ...»

Спонтанные записи могут нести в себе отпечаток старых непреодоленных страхов, превращаясь в еще один способ аутостимуляции; перерасти эти страхи человек с аутизмом, как правило, самостоятельно не может: «Говорят, что у человека если глаза закрылись, то они больше не откроются. Так ли оно на самом деле? ... Эта вещь называется жизнь! Которая сегодня есть, а завтра ее нету».

Очевидно, в подобных случаях само по себе ведение записей не поможет ни изживанию страхов, ни более полному выражению внутреннего мира пишущего. Попытки без подготовки, сразу работать с этим содержанием, возможно, будут лишь фиксировать внимание на пугающих моментах; здесь целесообразно поучить автора записей именно *вести дневник* – фиксировать на бумаге события его жизни и его отношение к ним.

4.2. Специфика «дневника событий и впечатлений»

Разработанный нами способ дневниковой работы получил название «Дневник событий и впечатлений». Специфика этого метода, позволяющего

реализовать развивающий потенциал деятельности по ведению дневника, связана с соблюдением следующих условий:

-- человеку с аутизмом лучше, по крайней мере вначале, вести дневник вместе со взрослым (помогающим специалистом или близким, после необходимого обсуждения методики этой работы со специалистом);

-- особое внимание целесообразно обращать на включение в дневниковые записи эмоционально-оценочных слов, собственных предпочтений автора дневника, сравнения впечатлений разных людей от одних и тех же событий, взгляда на них с разных сторон. Кроме того, нужно учить человека с аутизмом дифференцировать события своей жизни и жизни близких – по важности и эмоциональной значимости, по степени рутинности-необычности;

-- в некоторых случаях помощнику (близкому или специалисту) имеет смысл вводить в дневник и какое-то содержание «от себя»: события своей жизни, собственные эмоциональные оценки и впечатления, перекликающиеся с темами дневника человека с РАС. Сравнение впечатлений и оценок двух (или больше) собеседников может дать человеку дополнительные возможности для достижения человеком с аутизмом большего понимания, эмоционально-личностной зрелости. В других случаях, когда нужно дать возможность максимально вербализовать и развернуть именно его собственный внутренний мир, этого лучше не делать;

-- так же как и старые фотографии, прошлые записи целесообразно периодически перечитывать. Это может упорядочивать жизненный опыт и формировать более зрелое самосознание в не меньшей степени, чем само по себе ведение дневника;

-- не следует слишком досконально следить за грамотностью и правильностью стиля «дневника событий и впечатлений»; указывать на ошибки в этой работе целесообразно только в том случае, если они мешают правильному пониманию содержания (например, в случаях неточного употребления слов).

И еще одно важное дополнение: в случае, если с человеком с РАС занимается дневниковой работой специалист (не член семьи), то ему необходимо помнить о соблюдении принципа конфиденциальности и не показывать без разрешения совместно созданные тексты кому бы то ни было, в том числе членам семьи этого человека.

Таким образом, «дневник событий и впечатлений» – в данном случае, скорее, диалог не с самим собой, а с другим человеком, так как самостоятельная развернутая рефлексия, самоанализ остаются, как правило, не очень доступными людям с аутистическими расстройствами. Именно поэтому в такой работе так желательна помощь другого человека, с которым установлены доверительные отношения – специалиста или близкого.

Предложенные нами методы развития у человека с РАС более дифференцированных и полных представлений о себе – доверительная беседа, дневник событий и впечатлений – перекликаются с результатами исследования Е.Л. Инденбаум относительно подростков и юношей с легкими формами психического недоразвития. Автор признает, в частности, «малую целесообразность попыток коррекции несовершенного самосознания как такового: оно совершенствуется по мере накопления адекватных представлений, богатства индивидуального опыта» [22].

При ведении групповой работы целесообразно также вести дневник – только уже не индивидуальный, а дневник занятий, общих для группы событий. Он должен отражать как содержание работы группы, так и эмоциональные отклики, оценки участников. Из таких общих дневников могут возникнуть конспекты содержания групповых занятий, которые в конце цикла раздаются участникам.

4.3. Задачи и возможности психокоррекционной работы с художественными текстами

Остановимся теперь на методе совместного изучения художественных текстов. Он направлен на достижение того же круга целей, что и метод

«дневник событий и впечатлений»: усложнение внутреннего мира человека с РАС, стимулирование у него интереса к людям, развитие понимания отношений между ними – и хорошо с ним сочетается. В эмоционально-уровневом подходе к коррекции аутистических расстройств, развиваемом в Институте коррекционной педагогики, подробно описано совместное чтение взрослого с ребенком как средство развития взаимодействия, эмоционального тонизирования, дифференциации жизненного опыта ребенка с аутизмом (например, [54]).

Необходимо отметить, что важность чтения как развивающей деятельности, в том числе совместного чтения ребенка и взрослого, многократно подчеркивалась и разрабатывалась в разных областях отечественной специальной психологии и коррекционной педагогики. В частности, поэтапная методика формирования читательской компетентности, профилактики неосмысленного (бездумного) чтения в младшем школьном возрасте (как при различных нарушениях психического развития, так и при нормативном развитии) разработана Е.Л. Гончаровой [16]. На важность знакомства с произведениями художественной литературы как метода формирования социальных представлений и умений у детей с особенностями развития указывает А.В. Кроткова [36]. По мнению автора, чтение хорошей детской литературы помогает эмоционально незрелым детям с церебральным параличом «анализировать, моделировать разнообразные психологические состояния и создавать условия для их переживания дошкольниками...»[там же]. Благодаря специально организованному чтению сказок и детских рассказов можно сделать восприятие социальных отношений дошкольниками с ДЦП более осмысленным и осозанным.

Совместная работа специалиста (психолога, педагога) или члена семьи и «особого» человека с книгой, точнее, более широко – с художественным текстом, разумеется, может происходить и в подростковые годы, и во взрослые. Более того, продолжать такую работу весьма желательно. В эти возрастные периоды совместная проработка текстов может стать

соответствующей возрасту осмысленной совместной деятельностью, на основе которой можно выстраивать контакт с человеком с аутистическими расстройствами и которая закономерно приходит на занятиях на смену сюжетно-ролевой игре или совместному сюжетному рисованию.

Метод совместной со взрослым проработки текстов позволяет решать целый спектр психокоррекционных и развивающих задач, в том числе:

- развитие и усложнение контакта с другим человеком, интереса к другому человеку, потребности в контакте;

- развитие способности к идентификации с другим человеком (персонажем), сопереживания ему, эмпатии;

- развитие способности выстраивать причинно-следственные связи (то есть развитие логики, мышления), запоминать последовательность событий, а самое главное – активно перерабатывать, интегрировать информацию из книги или фильма к уже имеющейся информации из этого источника и из других источников, а также связывать ее с собственным жизненным опытом;

- развитие осознания собственного внутреннего мира (собственных эмоциональных переживаний, черт характера, вкусов, ценностей и т.д.) благодаря возможности сравнивать себя с персонажем;

- развитие способности к когнитивной децентрации, развитие «модели психического»;

- развитие способности активного и осмысленного восприятия текстовой информации, формирование универсального учебного навыка поиска нужной информации в тексте.

4.4. Трудности изучения художественных текстов у людей с РАС

В подавляющем большинстве страдающие РАС люди сами не читают художественной литературы. Человек с аутистическим расстройством, у которого сформирован навык чтения, для своего удовольствия возьмет с книжной полки скорее атлас или справочник, чем повесть или сборник

стихов. Трудности освоения художественных текстов такими людьми носят комплексный характер и связаны с целым рядом особенностей, затрагивающих разные стороны функционирования психики:

-- *стереотипность*. Чтение редко входит в ряд освоенных и привычных деятельностей для человека с аутизмом: ведь эта деятельность требует активности, душевного напряжения, а именно патологическое снижение психической активности считается одной из базовых характеристик аутистического развития [50]. Иногда выросшие аутичные дети на годы и десятилетия сохраняют привязанность к детским книжкам и их героям – Карлссону, Муми-Троллям, Айболиту и т.д. Иногда такая привязанность распространяется прежде всего на фильмы: так, среди наблюдаемых нами взрослых людей с РАС есть любители кинокомедий Леонида Гайдая и Эльдара Рязанова, которые практически никакого другого кино не смотрят;

-- *когнитивные трудности*. Человеку с аутизмом, с его склонностью к фрагментарности в познавательной деятельности (во всех её регистрах и во всех познавательных функциях), трудно отслеживать целостный сюжет и судьбу героев, происходящие с ними изменения, особенно если произведение объемное. Кроме того, как отмечалось в главе 1, такому человеку трудно самостоятельно понимать метафоры, юмор, скрытый смысл, подтекст.

-- *эмоциональные трудности*. Сопереживание персонажу, идентификация и активная выработка эмоционального отношения к нему, катарсическое эмоциональное переживание по прочтении хорошей книги – это все эмоциональные механизмы, которые для многих людей с аутизмом остаются мало доступными. Поэтому и истинную радость от прикосновения к хорошей литературе или высокому кино способны испытать далеко не все представители этой популяции. В некоторой степени это затруднение связано со значительными трудностями формирования «модели психического» – способности осознавать субъективные представления, душевные состояния и эмоциональные переживания другого человека, о которой также было сказано в 1 главе. Кроме того, у большинства людей с РАС глубоко

дефицитарна произвольная регуляция своего эмоционального состояния: эмоциональные переживания захватывают их, им трудно произвольно управлять своими переживаниями, в частности трудно самостоятельно, без направленной помощи, проявить сочувствие или нравственную оценку по отношению к героям произведения. В общем, как и в других сферах, в восприятии художественного текста у людей с РАС страдает прежде всего *самостоятельная активная переработка и переструктурирование информации* в соответствии с собственными целями и смыслами.

Остановимся теперь кратко на том, какой именно должна быть работа с художественным произведением, чтобы оно было не формально «пройдено», а отложилось в душе человека с аутистическими нарушениями, обогатило его представления о мире людей и о себе самом.

4.5. Метод совместного изучения художественных текстов

Метод совместной проработки книг или кинофильмов предполагает соблюдение следующих условий:

-- Проработка книг должна быть неторопливой, с обязательным регулярным повторением прочитанного как во время работы с произведением, так и после ее окончания. Об изученных книгах, фильмах необходимо напоминать страдающему РАС человеку по разным поводам, в разных контекстах. Если этого не делать, то даже хорошо проработанное произведение может довольно быстро полностью уйти из активной памяти из-за патологических особенностей переработки информации при РАС – дефицита интеграции, объединения жизненного и учебного опыта в осмысленную целостность.

Именно с этим связано, отчасти, то, что содержание литературы как школьного предмета обычно весьма слабо понимается учениками с аутизмом – как в массовом образовательном потоке, так и при обучении по программе вспомогательной школы. Слишком большие объемы информации;

специфический характер изучаемых текстов и их зачастую абсолютная несвязанность с личным опытом учащихся (таковы, например, русские былины); акцент на литературном анализе текста, а не на актуализации сопереживания героям – все это затрудняет активное включение учеников с аутизмом в изучение школьного курса литературы. Большинству из них легче выучить наизусть стихотворение, чем высказать мнение о характере и судьбе героя произведения;

-- Очень важно максимально связывать происходящие в книге (фильме) события с собственным жизненным опытом человека с РАС. Полезно обсуждать такие вопросы, как «на кого из твоих знакомых похож тот или иной персонаж», «приходилось ли тебе быть в подобной ситуации и как бы ты поступил на месте персонажа», «какие у тебя были бы отношения с тем или иным персонажем, если бы вы были знакомы, смог ли бы ты с ним подружиться». Очевидно, что для коррекционных задач не так важен литературоведческий анализ произведения, на котором часто сосредотачиваются школьные педагоги, а анализ прежде всего психологический, «человеческий»;

-- Хорошая форма проработки текстов с теми, для кого трудна свободная развернутая речь – предложение вспомнить похожие, «как в книге», ситуации из жизни своей или своих близких. Если после занятия подобное задание дается ученику в письменной форме, то члены семьи могут помочь вспомнить аналогичный семейный опыт и оформить воспоминание в виде письменной речи.

Приведем пример из работы с 12-летним школьником, речь которого находится преимущественно на уровне штампованных выученных фраз и цитат (работа над «Денискиными рассказами» В. Драгунского, после прочтения рассказа «Нужно иметь чувство юмора»):

Мы читали рассказ про чувство юмора. Папа задал Дениске задачу про мальчика, который очень плохо встает утром. Денис подумал, что это про него, и обиделся. Папа объяснил ему, что надо иметь чувство юмора, а

рассказ совсем про другого мальчика (этот фрагмент был напечатан во время занятия совместно с психологом).

У нас в семье часто смешные вещи говорит Илюша (младший брат ученика. – И.К.). Однажды мама ему рассказывала про домашних и диких животных. Потом пошли одеваться гулять. Илюша берет тапочки и говорит: «Это - домашние». Потом показывает на мамины сапоги и говорит: «А это – дикие». И пошла мама гулять в диких сапогах.

Когда я был маленький, я тоже часто говорил смешные вещи. Однажды я закашлялся, и мама спрашивает: «Это что такое?» А я отвечаю: «Это иерихонская труба кашляет» (записано учеником дома с маминой помощью).

Другой фрагмент – из работы над повестью Александра Раскина «Как папа был маленький». Здесь также идет сначала совместное краткое изложение темы рассказа, а дальше параллель из жизни семьи (выполнено с помощью мамы).

Сегодняшняя наша история – про то, как папа рисовал. Когда папа был дошкольником, он любил рисовать. Он рисовал теми цветами, которые ему нравились, а взрослым не нравилось, что у него деревья синие.

Когда началась школа, папе было очень трудно на уроках рисования. Учитель рисования хватался за голову и делал кислое лицо. А девочки-одноклассницы маленького папу жалели и иногда помогали ему рисовать.

Получается, что в школе у папы отбили желание рисовать. Поэтому эта история грустная.

Когда я был маленьким я любил рисовать. Мне и сейчас нравится рисовать. Мне никто не делает замечаний, и я рисую так, как мне хочется. И уроки рисования в школе мне нравятся.

Когда мой папа был маленький, то он очень любил рисовать танки и самолеты. Недавно папа научил меня рисовать самолет. А мой маленький брат Илюша любит рисовать машины, деревья и всю нашу семью.

-- Чтобы помочь страдающему РАС человеку лучше понять и прочувствовать рассказ или повесть, полезно не только обсуждать произведение устно, но и предлагать сделать иллюстрации к нему, если у подростка или взрослого человека есть хоть какая-то склонность к изобразительной деятельности. Кроме того, большой развивающий эффект может иметь участие человека с РАС в различных формах театральной переработки произведения. Самая простая и доступная из форм

театрализации – это чтение диалогов в лицах; опыт показывает, что и эта деятельность для многих людей с аутистическими нарушениями трудна и требует значительного душевного и интеллектуального напряжения, а зачастую – внешней помощи;

-- Как правило, большую трудность для людей с аутизмом представляет работа с текстом – когда нужно, например, просмотреть страницу (не прочитать все подряд, а именно бегло просмотреть) и найти нужную информацию о персонаже или определенную реплику. Если произведение достаточно объемное, в нем много персонажей, то, скорее всего, человеку с РАС будет трудно удерживать в памяти имена всех героев, их судьбы и отношения. Поможет в подобных случаях записывание всех героев: кто кем является, какой у каждого характер, какие между ними отношения;

-- Вообще, письменная фиксация впечатлений и оценок героев и событий книги – это полезная форма работы, помогающая прочнее запомнить произведение. Написать настоящее «сочинение» или «эссе» человеку с аутизмом, как правило, не под силу, так что подходящей формой может оказаться проработка книги в виде кратких ответов на вопросы. В зависимости от возможностей конкретного ученика, можно использовать и тестовую систему (предлагаются несколько вариантов ответов, один из которых правильный). Такая форма контроля на индивидуальных занятиях с художественными книгами может одновременно стать и некоторой подготовкой к ЕГЭ, который отчасти сдается также в тестовой форме.

Приводим фрагменты из ответов 18-летнего юноши с «высокофункциональным» аутизмом (работа с повестью «Пиковая дама»; стиль и языковые неточности сохранены):

Кем служили русские дворяне – герои «Пиковой дамы»? они все были офицеры.

Чем так страстно занимались все герои в первой главе? Играя в карты на деньги.

Какая поговорка характеризует поведение старой графини:

■ *Язык до Киева доведет*

- *Семь пятниц на неделе*
- *Куй железо, пока горячо*
- *Выше головы не прыгнешь*

Какие черты характера относятся к графине:

*терпеливая или **нетерпеливая***

злая или добрая

*рада услужить другому человеку или **требует от других, чтобы служили ей***

*веселая или **мрачная***

*у нее «легкий» характер или «**тяжелый**» ?*

Почему барышня Лизавета Ивановна у Пушкина названа «несчастнейшее существо»? потому что она бедная, и потому что ей в доме старой графини плохо жилось очень, а она была вынуждена в нем жить, у нее не было другого выхода.

В данном случае ответы были получены в процессе совместного с психологом обсуждения на занятиях. Содержание вопросов здесь связано с упоминавшейся в 1 главе типичной чертой людей с РАС: как правило, они очень мало имеют в активном словаре названий черт характера и нравственных оценок человека, переживаний и настроений. Поэтому обсуждение характеров героев, сопоставление их с собственными чертами и с характерами окружающих – это работа на развитие одновременно речи и самосознания. Присутствие вопроса, основанного на подборе подходящей пословицы, также обусловлено типичной для большинства людей с РАС трудностью: пословицы, как и все, что связано с «фигурами речи», с метафорой, с большим трудом понимаются ими и редко применяются в спонтанной речи;

-- В силу узости, слабой дифференцированности внутреннего мира людей с аутистическими расстройствами бывает продуктивно опираться в этой работе на произведения, которые рекомендуются для более младших возрастных периодов. Огромный культурный пласт прекрасной детской литературы – советской, российской, зарубежной – можно прорабатывать долго, невзирая на паспортный возраст человека с РАС. Лучше, безусловно, хорошо изучить какую-нибудь более «детскую» книгу и извлечь из нее максимум заложенных смыслов, помогая человеку с аутизмом глубже

идентифицироваться с персонажем, чем братья за сложные романы русской классики, потому что их «положено» читать в определенном возрасте. Ведь даже в рассказе Николая Носова «Фантазеры» можно увидеть благородство и милосердие, а также подлость и предательство, а в «Мишкиной каше» – чрезмерную самонадеянность. А изучая повесть Александра Куприна «Белый пудель», можно сравнить судьбу двух мальчиков, Сергея и Трилли, и порассуждать о том, кто же из них более счастливый. Подобные тонкости, а также шутки и смешные ситуации из литературных произведений обычно не улавливаются даже «высокофункциональными» людьми с аутизмом при самостоятельном прочтении книг, так что раскрыть их разнообразные смыслы такой человек может, как правило, только с внешней помощью.

Для более старших и более интеллектуально сохранных подростков и молодых людей с аутистическими расстройствами могут быть актуальны переживания, связанные со школой (как правило, нелегкие и болезненные). В этом случае полезно читать и обсуждать школьные рассказы и повести – в зависимости от возможностей конкретного человека, от коротких рассказов до таких объемных произведений, как «Серебряный герб» Корнея Чуковского, «Конduit и Швамбрания» Льва Кассиля, «Республика ШКИД» Леонида Пантелеева. Эти книги дают почву для сопоставления собственного школьного опыта с опытом персонажей. Необычайно увлекательная работа, в которой кроется много пищи для размышлений и переживаний – сравнивать порядки, стиль общения учеников с учителями и друг с другом и т.д. в школах из разных произведений, от российской гимназии XIX в. до волшебного Хогвартса, где учится Гарри Поттер.

Итак, оптимальный уровень сложности прорабатываемых произведений можно определять эмпирически, «в соответствии с возможностями и индивидуальными задачами развития учеников. Следует соблюдать разумный баланс между «детскими» текстами и текстами, более серьезными по содержанию» [21]. При этом не совсем подходят для работы с молодыми людьми с аутистическими нарушениями многие произведения современной

массовой литературы для детей и подростков, например в жанре фэнтези: произведение должно быть хотя бы в некоторой степени «психологизированным», содержать не только приключения или борьбу, но и яркие характеры, внутренние сомнения и мотивационные колебания персонажей, тонкости социальных отношений.

Кроме того, подбирая произведение, следует помнить о склонности людей с аутизмом, при их недостаточно целостном восприятии и осмыслении мира чувств и отношений, «застрывать» на отдельных деталях или поступках персонажей: отдельное впечатление, часто пугающее или непонятное, может превратиться в еще одну аффективную аутостимуляцию. Конечно, предусмотреть полностью подобные ситуации заранее невозможно, но специалисту в этой работе всегда нужно быть готовым помочь в проработке чрезмерно аффективного впечатления.

Приведем пример: «высокофункциональный» подросток, посмотрев фильм «Уроки французского» по рассказу В. Распутина, был поражен фактом игры на деньги между учительницей и школьником; он много раз стереотипно спрашивал, почему учительница играет на деньги, слабо воспринимая объяснения. Понадобилось полностью просмотреть еще раз фильм совместно с психологом, подробно и на доступном языке обсудить историю взаимоотношений главных героев, чтобы это чрезмерно сильное впечатление перестало быть настолько аффективным, а навязчивые вопросы прекратились.

Наконец, при подборе текстов для работы следует учитывать и еще один, субъективный критерий. Подбирая произведение для работы, любой специалист или близкий может ориентироваться еще и на собственный интерес и любовь к произведению: если специалисту отчетливо не нравится книга, то ему не стоит брать ее для психокоррекционной работы.

Говоря о совместной проработке книг или художественных фильмов, можно добавить, что эта работа важна для страдающих РАС детей, подростков и взрослых не только с точки зрения психокоррекционного эффекта – усложнения представлений о мире, формирования самосознания. Следует иметь в виду, что для людей с РАС совместное с другим человеком изучение произведений – это один из немногих доступных им в жизни способов хоть немного приобщиться к культуре художественного слова.

Метод совместной проработки произведений, как нам кажется, может пригодиться специалистам и при работе с другими категориями детей и молодых людей с особыми образовательными потребностями, а также со всеми, кого хочется «приучить» к чтению.

Описанные в этой главе методы – дневник событий и впечатлений и совместное изучение художественных текстов – специфичны и могут быть продуктивны именно для достижения названных выше коррекционно-развивающих целей. Но при работе с людьми с аутистическими расстройствами для решения обозначенных выше задач (развитие понимания себя и других людей, составление более целостной и глубокой картины мира) можно опираться на самые разные виды деятельности: творческую, спортивную, туристическую, краеведческую, а также, разумеется, на трудовую или учебную. На основе практически любой осмысленной совместной деятельности можно выстраивать беседу, помогая человеку с аутизмом в создании более целостного представления о себе и своей жизни, о людях вокруг, о мире в целом. Задача помощи в осмыслении окружающего мира предполагает выстраивание длительного доверительного контакта с человеком, независимо от его возраста, и «постоянное вовлечение его в совместно осмысленную и совместно разделенную деятельность, используя для этого все возможности ...» (О.С. Никольская, 2015). Описание особенностей такого контакта и специфики позиции специалиста, ведущего психокоррекционную работу, представлено в 5 гл.

Глава 5 СПЕЦИФИКА ВЫСТРАИВАНИЯ КОНТАКТА В ПСИХОКОРРЕКЦИОННОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ЛЮДЕЙ С АУТИСТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

5.1. Особенности позиции специалиста

Специалист, оказывающий профессиональную психокоррекционную или педагогическую помощь человеку с РАС (как в группе, так и индивидуально), должен уделять пристальное внимание выстраиванию отношений с ним. Формирование и поддержание развивающего и терапевтического контакта с адекватно выстроенными границами может быть во многих ситуациях даже более важным, чем усилия по выполнению поставленных психокоррекционных задач. Связано это с тем, что, по нашему мнению, человек с РАС может достичь большего не только в усложнении картины мира, но и в формировании эффективного и адаптивного социального поведения скорее через взаимодействие с разными людьми, через опыт совместного проживания различных социальных ситуаций, чем через многократную отработку тех или иных навыков взаимодействия в искусственно созданных условиях.

Анализируя специфику отношений «специалист – подопечный» в психокоррекционной работе с людьми с РАС, можно выделить, в частности, следующие важные параметры:

- оценочность – безоценочность;
- близость – отдаленность дистанции;
- открытость – закрытость;
- эмоциональная привязанность – нейтральность;
- «пристройка» рядом – сверху.

На наш взгляд, позиция специалиста, помогающего подросткам или молодым людям, страдающим РАС, не может целиком совпадать с позицией психотерапевта в гуманистической традиции: с полной безоценочностью и «пристройкой» рядом. В то же время в этом возрасте даже с самыми

тяжелыми людьми с аутизмом недопустима однозначно директивная позиция учителя, который в основном дает задания и контролирует их выполнение. Скорее, оптимальная позиция в этой работе – нечто среднее между психологическим и педагогическим стилем отношений.

С одной стороны, это безусловно должна быть позиция эмоциональной поддержки, уважения, со-переживания и интереса к внутреннему миру собеседника, что важно для любого типа психологического воздействия. С другой, в силу типичной для людей с РАС дезориентированности в социальном мире, нередкой склонности к неадаптивным или навязчиво-провокационным реакциям на социальные стимулы работающий с ними взрослый должен донести до них социально-типическую оценку того или иного поведения или события. Сталкиваясь с проявлениями «нежелательного поведения», специалисту важно не просто «запрещать» или «давать негативную оценку» такого поведения, но и сразу же помочь, подсказать человеку с аутизмом: как можно добиться желаемого результата более приемлемыми, общепринятыми, социально одобряемыми способами. На это же направлен и принцип функционального анализа поведения, применяемый в АВА-подходе. Что касается запретов и оценок, то – как и при работе с аутичными детьми – если они необходимы, то должны вводиться уверенно и однозначно, но при этом эмоционально нейтральными словами, спокойным и бесстрастным тоном.

Более того, специалисту при взаимодействии с человеком с аутизмом необходимо все время помнить о том, что ему самому приходится быть образцом социально приемлемого реагирования на, скажем, какую-то конфликтную или неожиданную ситуацию: ведь к подростковым годам и старше многие люди с РАС, как уже отмечалось, ориентируются на поведение авторитетного человека. Поэтому уверенное следование самого специалиста паттернам социотипического (общепринятого) поведения в самых разных обстоятельствах можно рассматривать как необходимое профессиональное требование в этой сфере психологической помощи.

Вообще, психологическая помощь человеку с аутистическими расстройствами пойдет успешнее, если специалист в той или иной степени удовлетворяет в своем поведении архетипу Наставника. «Настоящий Наставник всегда немного супермен. Чтобы за ним было интересно тянуться, ... он должен быть особенным, должен впечатлять и восхищать, уметь что-то такое, что никто больше не умеет ...» [60]. Эти слова сказаны об отношениях архетипического Наставника с подростком без особенностей развития, однако их можно спроецировать и на отношения «специалист – человек с аутизмом» (не только подросткового возраста, но, вполне вероятно, и гораздо старше). Быть для человека с аутистическими расстройствами образцом в любом социальном взаимодействии означает уверенно вступать в него и так же уверенно заканчивать при необходимости, быть диалогичным и внимательным ко всем партнерам по общению и учитывать их знания и интересы (т.е. иметь хорошо развитую «модель психического»), но уметь при этом отстаивать и свои собственные интересы.

Другой важный вопрос, касающийся отношений в психокоррекционной работе такого рода – вопрос дистанции и открытости взрослого. Эффективная помощь опирается на очень личные отношения: специалист предоставляет человеку с аутизмом возможность почувствовать как созвучие, так и уникальность своих и чужих переживаний – а это возможно, только если он апеллирует к своему собственному эмоциональному и жизненному опыту.

Степень открытости этого опыта, способы выстраивания границ и сохранения собственной приватности должны определяться, в первую очередь, психологической безопасностью и душевным комфортом специалиста, ведущего эту крайне эмоциогенную работу. Как отмечалось, страдающие РАС очень слабо чувствуют в отношениях психологическую дистанцию и нередко нарушают ее, проявляя невольную, неосознанную бестактность (например, настойчиво требуют постоянного внимания или задают слишком личные вопросы). Специалист должен уметь, когда это

необходимо, необидным и тактичным образом выстроить личностные границы, которые позволяли бы продолжать взаимодействие комфортно для него и эффективно с точки зрения поставленных коррекционных задач. Такое умение важно для обеих сторон взаимодействия. Если специалисту необходимо сохранять душевное равновесие и комфорт, то человеку, страдающему РАС, полезно все время сталкиваться с «сопротивлением мира». В частности, ему нужно учиться понимать, что его интересы могут не разделять даже доброжелательно настроенные к нему люди, что любые отношения зависят не только от его желаний, но и от комфорта и интереса другой стороны – одним словом, учиться быть более гибким и диалогичным в отношениях с теми людьми, которые его эмоционально принимают.

5.2. Регулирование привязанности

Еще один важный аспект отношений в психологической и в педагогической работе с РАС – эмоциональная привязанность к специалисту. Страдающие аутизмом подростки и молодые люди, которые нечасто сталкиваются с принимающим и уважительным отношением, порой начинают испытывать сильную эмоциональную привязанность к работающим с ними специалистам. В связи с этим специалист обязан пристально отслеживать формирование привязанности к себе и обходиться с нею крайне осторожно и деликатно. До определенной степени такое отношение может быть вполне развивающим для человека с аутизмом и работать на большую эффективность психокоррекционного процесса; в частности, эмоциональная привязанность к психологу (педагогу) облегчает последнему задачу модулировать поведение человека с РАС в направлении адаптивности, социальной желательности и т.п. Однако очень сильная привязанность может доставлять ему неоправданные страдания, ограничивать горизонт его личностного развития. Если психолог чувствует подобное чрезмерно аффективное отношение, то наилучшим выходом будет

попытка хотя бы отчасти перенаправить эмоциональную энергию подопечного на более широкий ситуативный контекст и более широкий круг лиц: вовлечь подопечного в групповую форму работы, привлечь коллегу. Совершенно недопустимо в таких обстоятельствах допускать чрезмерно выраженную привязанность к себе подростка или молодого человека.

В связи с этим можно утверждать, что с молодыми людьми с РАС легче работать специалисту того же пола. По крайней мере, это снимает риск возникновения чересчур аффективного эротизированного отношения ко взрослому. Кроме того, как правило, молодым людям (так же как и в норме) несколько легче строить доверительные отношения со взрослыми своего пола.

Не менее важно, чтобы и сам специалист отдавал себе отчет в своих чувствах к человеку, с которым он работает. Очень сильная привязанность специалиста к подопечному может негативно влиять на достижение коррекционных целей и оказаться чрезмерным эмоциональным грузом для последнего.

Что еще представляется важным при взаимодействии с вырастающими людьми с аутистическими расстройствами? Как и при работе с любой сложной психической патологией, специалист должен быть готов к возможности аффективного срыва у страдающего РАС: при аутистических расстройствах, как уже отмечалось, возможность эмоционального срыва при тех или иных обстоятельствах остается весьма реальной и в подростковые, и во взрослые годы. Любой специалист, имеющий дело с аутизмом, должен знать оптимальные пути быстрой помощи при срывах (панике, агрессии или самоагрессии, двигательном перевозбуждении и т.п.) у человека с РАС и быть способным сохранять в таких ситуациях самообладание и хладнокровие. А уже позднее, когда острота ситуации для человека спадет (но ни в коем случае не на пике острой, травмирующей ситуации), возможно обсуждение происходившего, совместная выработка способов, как справляться с подобными ситуациями в будущем.

Глава 6 СПЕЦИАЛЬНО ОРГАНИЗОВАННОЕ ОБЩЕНИЕ КАК МЕТОД ГРУППОВОЙ РАБОТЫ С ДЮДЬМИ С АУТИСТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

6.1. Специфика социальной ситуации развития подростков и юношей с РАС

В подростковые и юношеские годы, как отмечалось в 1 главе, спонтанное общение человека с аутистическими расстройствами со сверстниками остается в большинстве случаев трудным и ограниченным. Ровесники обычно не принимают монологичных, наивных, слабо ориентирующихся в нюансах социальных отношений молодых людей: игнорируют их, а в худшем случае провоцируют и травят.

Однако для продвижения в социальном развитии любому ребенку школьного возраста, в том числе с аутизмом, обязательно нужен определенный опыт пребывания в формальной детской группе (классе, кружке и т.п.). Кроме того, людям с аутизмом такой опыт нужен и позднее – ведь, как указывалось выше, эмоционально-личностное развитие у них происходит медленно, но в адекватно организованной среде может продолжаться и в юношеские, и в зрелые годы. При всей сложности выполнения роли члена группы, страдающий РАС человек может получить толчок в развитии произвольности, самообладания, гибкости, в усложнении форм общения, только находясь в реальной группе.

Иногда аутичный ребенок или подросток удачно адаптируется в каком-нибудь кружке (секции, клубе), объединяющем ребят с общими интересами и руководимом терпеливым взрослым-энтузиастом, умело сплачивающим детскую группу. К сожалению, как отмечалось выше, в школьном возрасте случаи значительного продвижения в социализации благодаря посещению учреждений дополнительного образования являются скорее исключением. Чаще подросток с РАС оказывается в изоляции от сверстников, особенно если администрация школы выводит страдающих аутизмом учеников

полностью на домашнее обучение (поскольку им труднее усваивать учебный материал вместе с одноклассниками).

Все эти обстоятельства говорят о важности групповой работы с младшими школьниками, подростками, юношами с аутистическими расстройствами. Специально организованное общение в группе должно отвечать тем же двум важным условиям, о которых говорилось в 1 главе. С одной стороны, это *психологическая безопасность для участников, доброжелательное и уважительное отношение*, а с другой – постоянная постановка перед ними *новых, дозированных по сложности адаптационных задач*. К таким задачам можно отнести, в частности, необходимость следовать групповым нормам, принимать неизбежную непредсказуемость группы, наконец просто быть одним из участников, частью общего группового процесса.

6.2. Задачи и история возникновения «Клуба друзей»

В Институте коррекционной педагогики на протяжении длительного времени с несколькими подростками, юношами и уже взрослыми людьми с РАС ведутся групповые занятия, которые называются «Клуб друзей». На основе данного опыта разработан метод специально организованного общения в группе подростков и взрослых с особенностями развития. Хотя здесь описаны задачи и формы этой работы так, как она сложилась именно в Институте коррекционной педагогики, однако хочется подчеркнуть, что в других условиях – организационных, кадровых и т.д. – работа, преследующая те же задачи, может вестись совершенно иначе, на основе других деятельностей, с другими традициями. Важно только не забывать о тех развивающих задачах, на которые нацелена психокоррекционная работа в группе с участием страдающих РАС молодых людей.

Главную задачу подобной работы можно сформулировать как *стимулирование интереса к другим людям и стремления к общению с ними*.

Самое важное на Клубных встречах (независимо от конкретной деятельности, которой совместно занимаются участники) – создание «поля общих переживаний», когда высказывание одного участника находит душевный отклик у других, они начинают высказываться о своем похожем опыте и впечатлениях, и на фундаменте такого обмена впечатлениями, эмоциями и мнениями выстраивается беседа или какая-то другая совместная деятельность. Быть по-настоящему частью такого общего «поля» невероятно трудно практически любому человеку с РАС.

Одновременно на клубных встречах решалась и такая задача, как тренировка выполнения социальных правил, причем в максимально естественных условиях (например, соблюдение очередности высказываний, необходимость считаться с чужим мнением, недопустимость перебивания собеседника, обращение по имени и т.п.). Так же, как это принято в различных коррекционных подходах (в частности, в АВА), использовались самые разные ситуации для того, чтобы в естественных условиях стимулировать взаимодействие между участниками, выражение ими своих нужд и просьб общепринятыми, социально одобряемыми способами.

Возник Клуб из спонтанных встреч детей на регулярных психокоррекционных и педагогических занятиях и совместных празднований Нового Года². Поначалу Клуб объединял 6-7-8 мальчиков в возрасте от 11 до 18 лет, с довольно разной клинико-психологической картиной аутизма. Большинство из них можно было отнести к 3-ей и 4-ой группам аутизма, одного ко 2-ой [50]. Всех участников Клуба, однако, объединяло отсутствие значительного интеллектуального снижения и наличие активной речи (речевое развитие было достаточно разным, но все же среди них не было тотально мутичных); кроме того, с каждым из подростков к тому времени

²В литературе отмечается необходимость отмечать праздники вместе с аутичными детьми, невзирая на трудности и их кажущуюся неготовность к участию в многочисленных и шумных событиях. Но именно таким образом они получают возможность эмоционально проживать и осмысливать события годового цикла, включаться в культурные традиции, продвигаться в развитии выносливости и гибкости в социальных ситуациях [50].

достаточно долго, не менее 2-3 лет, велась индивидуальная психокоррекционная работа.

Формой клубной работы на первых порах была избрана общая интеллектуальная игра с использованием эстетики и атрибутов популярных телевизионных игровых шоу: участники Клуба, как многие дети и подростки с аутизмом (а в какой-то степени и нормально развивающиеся их сверстники), были захвачены телевизионными впечатлениями. Клубная игра получила название «Колесо фортуны», а центральным игровым атрибутом стало вращающееся колесо, поделенное на сектора. Во время игры на нем выпадали определенные номера, каждому из которых соответствовало задание, а далее эти задания по принципу лото распределялись между участниками. Жесткая структурированность клубных встреч облегчала задачу удерживания вместе участников игры, овладения их вниманием (возможности которого были на тот момент невысоки), способствовала их эмоциональной мобилизации.

Настойчиво и систематично проводились в жизнь Клуба определенные правила, которые нельзя было нарушать никому. Важнейшим правилом, например, была очередность ответов: помогать товарищу, отвечать «за него» можно только в том случае, если он об этом сам попросит (участникам встреч на первых порах невероятно трудно было сдерживать нетерпение, когда они знали ответ на заданный вопрос).

Известно, что игры с правилами (настольные игры, в частности) пользуются большой популярностью у детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов, в эти периоды дети с удовольствием и осознанно следуют правилу в игре. В монографии Д.Б. Эльконина, в частности, подробно описаны этапы роста подчинения правилу в игре от дошкольного к младшему школьному возрасту, а появление осознанного отношения к условному правилу автор называет «одним из симптомов готовности ребенка к школе» [76]. Игры с правилами несут огромный развивающий потенциал, в частности помогают развитию произвольности,

самоконтроля, концентрации внимания, планирования деятельности; поэтому они широко используются в практике коррекционной помощи детям при самых разных трудностях развития [10]. Можно сказать, что игра «Колесо фортуны» помогала ее участникам хотя бы запоздало прожить важнейший опыт действия по правилам в игровой ситуации (а не «по обязанности» – как, например, это происходит в классе).

Игра «Колесо фортуны» значительно помогала и социальному развитию участников: они учились не только говорить, но и слушать друг друга, уступать, договариваться. Часть заданий была сделана так, что участникам нужно было что-то делать вместе как группе; часто возникала необходимость принимать какие-то совместные решения, касающиеся клубных встреч. Все это способствовало развитию группы, ее сплочиванию.

Каждая встреча разворачивалась по определенной схеме, о чем подробнее речь пойдет чуть ниже. После напряженной игры следовала гораздо менее структурированная часть встречи: это было совместное с родителями неторопливое чаепитие, за которым роли ведущих (специалистов) и участников смешивались, в разговоры вовлекались родители, которые могли видеть своих детей в довольно необычных условиях, по-своему открывая их.

6.3. Анализ эмоционального воздействия встреч на «Клубе друзей»

Клубные встречи, которые проводятся с опорой на метод специально организованного общения, можно рассматривать как средство очень интенсивной, но при этом комплексной и сбалансированной эмоциональной стимуляции аутичных детей и подростков, адекватной их возможностям и уровню развития. Встречи Клуба проанализированы ниже с точки зрения уровневой модели аффективной организации сознания и поведения [55].

Стимуляция первого уровня. В частности, это созерцание пестрого вращающегося колеса, переживание гармонии и соразмерности круга (во

время игры все сидели в кругу). Немаловажно и то, что каждый участник, в принципе, выбирал ту дистанцию и ту степень включенности в происходящее, которая наиболее соответствовала его возможностям в данный момент. Так, не запрещалось никому во время игры выйти из комнаты, передохнуть, а затем вернуться; более того, ведущие старались отслеживать состояние каждого участника и при необходимости сами предлагали отдохнуть – пройтись, побыть в отдельной комнате и т.п. Даже если участник выходил из круга надолго, его могли позвать (пригласить) обратно, но он мог при желании и остаться за пределами игрового взаимодействия.

Этот принцип – игрового (необязательного, ради удовольствия и интереса) характера взаимодействия на Клубе – остается важным основанием его работы, независимо от форм деятельности на встречах Клуба.

Кроме того, каждая встреча имела свою динамику, «драматургию». Так, сначала все участники неторопливо собирались, при этом опоздать на некоторое время было совсем не страшно. Кто-то в это время мог помогать устраивать помещение для игры – подносить стулья и т.д. Кто-то садился за любимые компьютерные игры; несмотря на то, что дети и подростки с аутизмом склонны к чрезмерному погружению в подобные занятия, компьютер во время клубных встреч был свободно доступен, и место перед ним становилось одним из плацдармов спонтанного, без вмешательства взрослых, взаимодействия между участниками. Другие начинали пересматривать любимые и знакомые книги на полках. Одним словом, каждый из пришедших по-своему осваивался в пространстве, привыкал, настраиваясь на предстоящее переживание. Точно так же постепенно происходило и прощание.

Стимуляция второго уровня. Это в первую очередь отчетливое переживание тепла и уюта в обжитом безопасном помещении (при любой работе с РАС очень важно с самого начала стараться создавать максимально уютную и безопасную атмосферу). Наиболее ярким из впечатлений второго

уровня было, конечно, совместное чаепитие. Свою логику, динамику имела не только каждая встреча, но и годовая цикличность встреч. Кульминацией всего года был всегда совместный новогодний праздник; по-своему отмечался «конец сезона», последняя игра с награждением участников. Начало года (сентябрь-октябрь) и конец (май-июнь) также были отмечены своими неповторимыми событиями, как правило совместными поездками за город. Таким образом, работа Клуба с самого начала была устроена так, чтобы, кроме всего прочего, дать еще и переживание устойчивого годового цикла, движения времени.

Стимуляция третьего уровня. Сама ситуация игры с неопределенным финалом предполагает активное включение уровня аффективной экспансии. Игра заставляла участников очень сильно мобилизоваться, напрягаться эмоционально и интеллектуально, давая в награду ощущение победы, успеха, гордости. Поскольку участники были уверены в безопасности всей ситуации пребывания на Клубе в целом, то сложные задания работали на повышение их терпимости к новому, неизвестному. Задания давали столь необходимое переживание азарта в предвкушении сложной задачи – переживание, бурно развивающееся в норме у детей-старших дошкольников и младших школьников и в то же время очень слабо знакомое людям с РАС.

В дозированной степени ведущие стимулировали конкурентность между участниками во время игры: за успешный ответ каждый мог получить определенное количество баллов, материализованных в особых фишках, а в конце игры подсчитывал свой результат. Для каждого участника мера успешности в серии игр оказалась психологически очень значима.

Другая сторона стимулирования третьего уровня на игре «Колесо фортуны» связана с развитием такого важнейшего личностного конструкта, как уровень притязаний. Каждый игрок, сталкивающийся с затруднительным заданием, вставал перед дилеммой – пытаться справиться самому или «обратиться за помощью к Клубу», то есть решал важную психологическую задачу оценки свои сил. Если игрок мог совладать со сложной для себя

ситуацией, то есть не впасть в панику, а спокойно обратиться за помощью, он также обязательно поощрялся фишками.

Стимуляция четвертого уровня. Клуб с самого начала существовал на принципах взаимной терпимости, доброжелательности и уважения. Ведущие, как уже указывалось, старались всегда следить за соблюдением ключевых внутригрупповых норм, таких как взаимное уважение или очередность высказываний. Например, если более робкий и тормозимый участник не мог вставить слово в монолог более «яркого», ведущие старались предоставить слово первому и прерывали второго, апеллируя к групповой норме: каждый имеет право быть выслушанным. Таким образом стимулировалось развитие эмоционального механизма добровольной жертвы – пусть маленькой, но все же уступки другому.

Таким образом, как и другие формы психокоррекционной работы с детьми с РАС, встречи на Клубе друзей были организованы особым, не случайным образом. Эти встречи предоставляли участникам опыт, переживания разных уровней аффективной регуляции [55]. Уникальный для них опыт, с одной стороны, активизировал и мобилизовывал их, а с другой – не давал заикнуться на переживаниях определенного уровня, не давал превратить переживаемые события в стереотипную аутостимуляцию, развивая эмоциональные механизмы разных уровней.

По-видимому, в начальный период работы Клуба как способа психокоррекционной работы его формы и методы более всего соответствовали особенностям младшего школьного и предподросткового возраста. Иными словами, Клуб помогал подросткам 12, 15 лет и даже 18-летним юношам прожить тот необходимый опыт, который дети без нарушений развития получают гораздо раньше в более естественных условиях (неформальная компания сверстников, внеклассная работа в школе, спортивные секции, творческие студии, летний лагерь...). Вероятно, без обращения к психологическим задачам и хотя бы некоторой проработки психологического опыта, которые присущи более ранним этапам

эмоционально-личностного и социального развития, невозможно было бы двигаться вперед и решать психологические задачи, более соответствующие возрасту участников.

6.4. Формы клубной работы

Таким образом, высокую степень структурированности и четкий сценарий происходящего, доброжелательно и в то же время неукоснительно проводимые в жизнь правила можно считать необходимостью в групповой работе с детьми и подростками с аутизмом, по крайней мере в начале. Благодаря сочетанию комплексного эмоционального стимулирования и четкой временно-пространственной организации происходящего возможно удерживать внимание участников группы, более на произвольном уровне, чем на произвольном.

Позднее, спустя 2-3 года встреч преимущественно с игровым сценарием, Клуб стал двигаться в направлении меньшей структурированности, менее жесткой заданности происходящего со стороны ведущих, а значит – в направлении большей спонтанности и естественности. *Задача удерживания внимания участников* постепенно становилась не такой первоочередной, а на первый план выступала *задача организации диалога*. Встречи в Клубе, в соответствии с этой сменой, также изменились по форме: исчезло игровое шоу, доминирующее место заняли просто разговоры, беседы знакомых людей на разные темы. При этом постепенно стиралась граница между позициями участников и ведущих-профессионалов.

В частности, на одном из этапов каждый желающий участник делал какое-то сообщение, приготовленное заранее дома, то есть это был своего рода тренинг способности выступать публично. Конечно, возможность такого выступления нередко использовалась участниками для того, чтобы лишний раз «на законных основаниях» поговорить на тему своих стереотипных, аффективно заряженных сверхценных интересов (поскольку

окружающие, как правило, относятся к многократному повторению одной и той же темы неодобрительно). Следует подчеркнуть, что ведущие старались не высказываться излишне оценочно по этому поводу – в конце концов, Клуб действительно базируется на принципе взаимной заинтересованности и терпимости. Сообщения участников оценивались взрослыми только с позиции социальной приемлемости; так, табуировались грубые слова, употребление которых для отдельных участников было явным способом аффективной аутостимуляции. Кроме того, на этапе подготовки сообщений ведущие отдельно с каждым готовившимся участником обсуждали, насколько это будет интересно остальным. Но в конце концов каждый именно самостоятельно решал, о чем бы ему хотелось рассказать.

В дальнейшем встречи в Клубе стали проходить за общим кругом: с самого начала участники, ведущие и родители (некоторые участники ездили на встречи самостоятельно, некоторые – вместе с кем-то из близких) сидели все вместе. Родители сразу стали вносить новый колорит в клубные беседы. Важно отметить, что позиции участников Клуба, родителей и ведущих в принципе не различаются, все сидящие за кругом равны, каждый желающий имеет право высказаться и быть выслушанным.

Это, безусловно, не означает, что общение в Клубе перестало быть *специально организованным*, однако ведущие и родители здесь высказываются так же, как и те участники Клуба, ради которых он был организован – от своего имени, как отдельные, ценные сами по себе личности.

Общение на клубных встречах является полностью незаданным, неспланированным, в значительной степени непредсказуемым. Участникам все время приходится ждать, соотнося то, чем нестерпимо хочется поделиться в данный момент, с сиюминутной коммуникативной ситуацией: с общей канвой разговора, с фокусом внимания аудитории, с преимущественным уровнем громкости речи окружающих в данный момент. Как пойдет разговор дальше – не может сказать никто. Так, когда кто-то

начинает говорить об интересующем его предмете – это, как правило, выглядит как монолог, то есть участнику больше нужно выговориться самому, чем выслушать других. Но часто тема подхватывается, начинают высказываться и другие присутствующие, разговор может пойти в иное русло – и участник поневоле втягивается в *диалогическое* общение, со всей его непредсказуемостью, столкновением миров разных людей.

Элементы неопределенности поджидают участников Клуба все время; ведь даже то, кто именно сегодня придет, а кто не придет, тоже в начале встречи не ясно, и это дает почву для совместного переживания интереса и ожидания. Этот совместно проживаемый интерес может вылиться как в радость («Ага, вот и ...!»), так и в огорчение (кто-то сегодня не пришел, нет кого-то из ведущих – значит, остается надеяться, что увидимся в следующий раз). Задача ведущих в подобных ситуациях – помочь прожить напряженное ожидание или огорчение, давая чувствам участников конструктивное разрешение.

Другое, гораздо более мощное переживание встречи с неожиданностью дает посещение клубных встреч посторонними – гостями (часто это профессионалы-коллеги разного профиля, но не только). Приветствие гостей по всем законам гостеприимства – отнюдь не мелочь, а важная часть идеологии Клуба, тоже решающая определенные задачи. Вновь прибывший человек обязательно садится вместе со всеми за стол, становится полноценным участником разговора. Для более легкого введения новичка в поле общего общения (независимо от того, пришел он на одну встречу или будет ходить регулярно) можно использовать различные ритуалы: знакомство по кругу, короткий рассказ о себе каждого участника (это очень трудное упражнение для большинства людей с РАС), вопросы всех желающих гостю или новому участнику, или гость сам должен рассказать какую-нибудь интересную историю из своей жизни. Введение нового человека в группу, где есть участники с РАС – прекрасный повод еще раз обратиться к трудной для них теме психологической дистанции и

тактичности: какие вопросы можно, а какие не стоит задавать при знакомстве (например, можно напомнить о невежливости задавания вопроса гостям женского пола про возраст).

Следует помнить, что при высокой социальной сензитивности, столь характерной при аутистических расстройствах, неожиданный приход незнакомца в уже ставшие привычными и хорошо освоенные условия сможет стать достаточно мощным стрессором. Ведущим в такой ситуации важно сделать акцент на общей безопасности и стабильности происходящего, а также акцентировать групповую норму гостеприимства и открытости группы.

Очень важно для поддержания ощущения безопасности, что присутствие участников именно за общим столом в течение всей встречи осталось не обязательным: они могут свободно двигаться по комнатам, получая именно те впечатления, которые им нужны, а также отдыхая от напряженной коммуникации. Бывает, что ведущие сами предлагают кому-нибудь из участников пройтись по коридору или посидеть отдельно ото всех, если нужно стабилизировать его эмоциональное состояние.

6.5. Темы бесед

Если обобщить и проанализировать самые частые темы разговоров при использовании метода специально организованного общения, можно отметить также их неслучайность. Наиболее популярные в Клубе темы разговоров дают основу для общего переживания, дают каждому участнику важный индивидуальный и общегрупповой опыт. Эти темы во многом пересекаются с темами, описанными в разделе о работе с индивидуальными дневниками.

Переработка детского опыта. Воспоминания присутствующих о детстве – очень благодатный материал для общего обсуждения, сравнения, сопереживания. Как правило, отдельные впечатления, воспоминания из

детства у людей с аутизмом глубоки, очень аффективно насыщены; часты не изжитые до конца страхи или просто впечатавшиеся в память впечатления-штампы. Сравнение детских радостей, очарований, интересов, страхов всех участников помогает еще раз прожить и структурировать незавершенный опыт, работает на формирование целостного представления о своей жизни (которое очень дефицитарно при РАС, как отмечалось в 1 главе). Особенно важно, что все сидящие за столом, включая ведущих и родителей, находятся в равном положении, рассказывая о чем-то из своего детства. Тот факт, что, например, чей-то родитель тоже чего-то боялся в детстве или пытался убежать из дому в поисках приключений, воспринимается некоторыми участниками как феноменальное открытие. В сравнении впечатлений детства достигается радостное чувство общности присутствующих.

Телевизионные и интернет-впечатления. Большинство из участников Клуба по-прежнему довольно много смотрят телевизор, а в последние годы – разные ролики из интернета. Относиться к этому факту с оптимизмом нет оснований, он говорит скорее о неспособности продуктивно занять себя, об отсутствии структурирующей жизнь деятельности. Однако, раз это так, то впечатления от увиденного могут служить таким же основанием для группового обсуждения и сравнения, как и любые другие. Необходимо отметить, что в такой групповой работе нельзя исходить только из деления интересов на «высокие» и «низкие» по художественному уровню.

Когда какой-нибудь участник Клуба с жаром начинает изливать впечатления от очередного сериала или музыкального шоу, ведущим легко «попасться в ловушку» прямого и трезвого оценивания уровня этой передачи. Однако даже при определенном уровне доверия к ведущим неосторожные высказывания могут оказаться разрушительными: им следует осознавать, что вряд ли даже авторитетный взрослый может легко разубедить человека с аутизмом просматривать «ненужные» ему передачи. В таком случае лучше попытаться понять, что именно привлекает в передаче, какие именно впечатления получают из нее. А это уже может служить основанием для

диалога, сравнения впечатлений, то есть работать на объединение, а не на разъединение.

Текущие политические события. Некоторые участники интересуются политической сферой и всегда рады поговорить об этом на очередной встрече. Дело в том, что политическая жизнь всегда несет в себе мощный аффективный заряд, всегда очень насыщена эмоционально. Вероятно, именно эта аффективная заряженность приковывает внимание людей с РАС к политике. Можно предположить, что природа этого интереса та же, что и у характерного для многих людей с аутистическими нарушениями аффективного влечения к страшному, запрещенному, грязному (в 3 главе, в частности, упоминалось такое чрезвычайно напряженное отношение к неконвенциональному, «не такому, как принято», поведению незнакомых людей). Поэтому, когда речь на Клубе заходит о политике, беседа строится примерно по тем же канонам, что и психокоррекционная работа с аутичными детьми 3-ей группы [50]. Например, образы находящихся у всех на устах людей дополняются множеством деталей – что они за люди, что ценят в жизни, чему радуются, а чего боятся. Кроме того, в силу чрезмерной аффективной заряженности представлений о политических реалиях участникам бывает полезно столкновение с трезвым аналитическим и слегка «прищуренным» взглядом на происходящее; роль таких аналитиков иногда успешно выполняют на Клубе некоторые из родителей.

Благодаря столкновению с более сухой, трезвой и потому, возможно, более скучной точкой зрения чрезмерно страстный интерес участников к политике слегка теряет свою напряженность, наполняется более конкретным и реальным содержанием. Для других же, кто не любит политических разговоров (участникам с высокой эмоциональной сензитивностью эта тема неприятна как раз в силу ее аффективной заряженности), такие разговоры в конце концов также небесполезны и выполняют десенсибилизирующую роль – работают на повышение выносливости в социальных ситуациях, воплощая в то же время клубный принцип плюрализма тем и интересов.

Литература и искусство. Средства культуры традиционно занимают важнейшее место как в реабилитации особых детей, так и в воспитании в целом. Поэтому книжные, музыкальные, художественные и т.д. пристрастия являются одной из излюбленных и культивируемых тем клубных бесед. Происходит их обсуждение в основном в той же самой форме сравнения впечатлений и интересов, образуя замечательное основание для развития диалогического общения. Такое сравнение – «что кому нравится» – позволяет находить и радоваться точкам соприкосновения, делиться опытом и впечатлениями, создавать «банк» общих, разделяемых многими впечатлений. Так, очень удачной получалась встреча Клуба, когда каждый участник «представлял» какую-нибудь любимую свою песню: сначала рассказывал (при необходимости – с помощью ведущих) о своих музыкальных пристрастиях, а после общего прослушивания присутствовавшие делились своими впечатлениями от произведения.

Путешествия. Известно, что путешествиям в другие края в самых разных культурах придавалось огромное значение, и они представляли собой незаменимый этап в социализации в юношеском возрасте [59]. В рассказах участников, которые побывали где-то (в данном случае не имеет значения, далекое это путешествие или нет), всегда есть масса ценного материала. Это, например, трудности и неудобства, которые пришлось преодолевать в путешествии; впечатления от архитектуры, природы, стиля жизни людей в других местах; неповторимое ощущение возвращения домой и т.д. Кроме того, рассказы о дорогах, как правило, эмоционально увлекают других участников, служат также хорошей основой для сравнения впечатлений и диалога. Всеобщий и вполне предсказуемый интерес вызывает обсуждение общественного транспорта в разных городах, в частности, всегда живо обсуждается появление новых станций московского метрополитена.

Очень важно, что Клуб остается местом не только специально организованного общения за столом с ведущими, но и спонтанного взаимодействия участников между собой – местом, где можно просто

поделиться новостями, расспросить других об их новостях и т.д. Такое взаимодействие, часто происходящее на встречах, представляется чрезвычайно ценным, хотя может на взгляд постороннего человека показаться вычурным и странным. При этом, однако, у некоторых участников группы общение по-прежнему направлено исключительно на ведущих; в связи с этим еще одна грань работы ведущих – стимулировать интерес участников друг к другу, помогать им налаживать диалог между собой. В последние годы некоторые из участников стали связываться друг с другом через социальные сети, реже – по телефону, но в целом они остаются пассивными в отношении общения друг с другом вне клубных встреч.

Ведущим необходимо обращать внимание и на такую упоминавшуюся в 1 главе трудность, как плохое запоминание лиц людей, что дополнительно затрудняет диалог. Поэтому, возможно, кому-то нужна будет специальная помощь в запоминании товарищей по группе по именам и в лицо.

6.6. Выходы в открытую среду

При проведении подобной групповой работы очень важно не стереотипизироваться, стараться время от времени вносить что-то новое в содержание встреч и в традиции группы. В противном случае, без должной инициативы ведущих, содержание встреч группы рискует довольно быстро выхолоститься, стереотипизироваться (примерно так же, как это было описано в отношении ведения дневника). Хорошим средством вносить разнообразие в жизнь группы являются периодические выходы в открытую среду: выезды на природу, к кому-нибудь в гости, в музеи, на концерты и т.д. В подобных выходах важно не создавать чересчур тепличных условий, например, ехать за город не на заказанном автобусе, а на обычной электричке.

Наработанный опыт совместного общения, доверие в группе (как к ведущим, так и к другим участникам) во время подобных путешествий

являются необходимой аффективной базой для освоения неизведанного. По этой причине следует очень осторожно предпринимать подобные выходы на первых порах работы с группой. Лишь когда аффективный фундамент совместных встреч, пробуждающих у участников интерес и радость от общения, устойчиво сложится, можно организовывать встречи-выходы, требующие от участников гораздо большей гибкости, выносливости, реальной адаптации к «большому» миру.

При этом сложность ситуаций для участников должна увеличиваться постепенно. Опыт работы с детьми и взрослыми, страдающими РАС, приводит к выводу, что иногда в *реальных* жизненных ситуациях, требующих мобилизации душевной и физической, они могут проявлять чудеса выдержки и необычайно высокие (если знать их обычное состояние) адаптационные возможности. Конечно, для этого, как уже было сказано, должен быть наработан позитивный опыт принятия эмоциональной поддержки от другого человека, успешного преодоления маленьких неудач, неожиданностей, фрустраций и т.д. Во время выходов группы в открытую среду можно варьировать степень сложности ситуации, балансируя между подкреплением ощущения безопасности и знакомости ситуации и ее новизной и непредсказуемостью. Следует, однако, отметить, что непредсказуемость ситуации ни в коем случае не должна быть чрезмерной. На практике это означает, что ведущим следует заранее представлять маршрут, знать по возможности все предстоящие трудности, понимать, кому из участников какая помощь может быть нужна в каждый момент времени. Человека с РАС во время подобных выходов нельзя бросать одного в ситуациях, с которыми ему, возможно, объективно трудно справиться.

6.7. Некоторые принципы работы ведущих

При проведении подобных групповых встреч следует ориентироваться на соблюдение некоторых правил. Во-первых, будет намного легче, если в одной

группе объединены не слишком разные по интеллектуальному или эмоциональному развитию участники. Как уже указывалось, участники Клуба в Институте коррекционной педагогики, при всей разнице между ними в уровне и способах достигнутой адаптации – это люди с возможностями активной речи, порой достаточно высокими. И тем не менее на клубных встречах регулярно возникают ситуации, когда один или несколько участников одновременно отвлекаются от общего разговора: кому-то становится скучно, кто-то начинает погружаться в свои стереотипные занятия или темы, кого-то происходящее в данный момент не затрагивает эмоционально. Вовлечение каждого сидящего за столом в процесс группового взаимодействия, создание общей атмосферы – это кропотливая и долговременная работа ведущих.

А если какой-то участник намного ниже других по своим интеллектуальным или аффективным возможностям, то он, вероятнее всего, окажется устойчиво выключенным из общего группового действия, так же как окажется выключенным, например, ребенок-дошкольник, когда взрослые вокруг него ведут интересные для них, но кажущиеся ему скучными разговоры.

Во-вторых, крайне желательно, чтобы индивидуальная психокоррекционная работа предваряла групповую (в данном исследовании неоднократно говорилось о частой необходимости в индивидуальной психологической поддержке человека с аутизмом при введении его в сложную для него социальную среду). Большинство участников Клуба прошли через продолжительные индивидуальные психокоррекционные и педагогические занятия. Индивидуальная работа помогает сформировать базовую готовность к пребыванию в группе, возможность испытывать радость от пребывания с другими людьми. В занятиях с педагогом или психологом отодвигается психическое пресыщение, размягчается стереотипность аутичного ребенка, формируются предпосылки

диалогического общения. Без этого ситуации дружеского клубного общения могут не достичь цели.

Пример бережного поэтапного перехода от индивидуальных занятий к групповым описан в пособии, созданном сотрудниками московского Центра лечебной педагогики: «Работа реализуется в виде системы индивидуальных и групповых занятий, направленных на преодоление имеющихся у ребенка сложностей с опорой на его сильные стороны ... Занятиям в группе подготовки к школе должен предшествовать период индивидуальных игровых занятий или посещения другой группы ... [62]. Данное пособие посвящено другому возрастному этапу и решению других коррекционных задач (подготовка к школе старших дошкольников) средствами средового подхода; однако и для многих гораздо более старших людей с аутистическими расстройствами подобная постепенность ввода в группу может сохранять актуальность.

В то же время эти правила не стоит считать абсолютными: на практике неизбежно возникают ситуации, когда нужно включить в группу не совсем подготовленного участника. Если это человек без экспрессивной речи (мутичный), то желательно использование какого-то из средств альтернативной и дополнительной коммуникации, чтобы хотя бы в некоторой степени включить такого новичка в общий диалог. Если это участник с худшими возможностями внимания или с поведенческими проблемами – значит, кто-то из ведущих должен взять на себя его индивидуальное сопровождение на групповых встречах, комментируя на доступном для него уровне происходящее и дозировано вовлекая в общий разговор.

Таким образом, на практике подобная группа, как правило, неизбежно превращается в *интеграционную*, даже если она объединяет только молодых людей с особенностями развития: в группе, скорее всего, окажутся люди очень разных уровней когнитивного, эмоционально-личностного, социального развития и паспортного возраста. Но и для участников с более высокими возможностями также может быть полезно соприкосновение в

группе с человеком, которому труднее и которому требуется большая помощь.

С предыдущими правилами связано и третье: встречи в подобной группе должны вести одновременно двое, а лучше несколько ведущих. Одному специалисту, даже очень внимательному и энергичному, крайне трудно уследить за всем, что происходит в кругу, вовлечь в общее событие каждого участника. При одном ведущем фактически невозможно раскрыть полноценно клубные встречи для каждого участника. Кроме того, работать одному с группой людей с аутизмом – это очень сильная нагрузка, которую специалисту лучше не испытывать для сохранения полноценной работоспособности и психологической стабильности.

На практике нередко очень хорошими помощниками ведущих выступают родители. И все же рассчитывать на них как на полноценных соведущих не стоит: иногда та или иная обсуждаемая тема настолько затрагивает эмоционально кого-то из родителей, что ведущим приходится целенаправленно им помогать дистанцироваться от слишком мощного, аффективно «засасывающего» впечатления – так же, как приходится помогать в этом участникам Клуба.

Наконец, совершенно не случайной представляется динамика встреч Клуба от видов деятельности, четко и даже жестко структурированных, к более свободным и менее четко заданным. По крайней мере, для начального этапа групповой работы с людьми с РАС предпочтительнее ориентация на четко структурированные активности, это облегчает задачу овладения вниманием, эмоционального вовлечения участников.

То, как сложился Клуб выросших детей с аутизмом в Институте коррекционной педагогики, несет на себе отпечаток конкретных организационных условий. Выше уже было указано, что в условиях другого учреждения, другого сообщества те же цели могут достигаться иными способами, с другими традициями. Так, организация длинных регулярных общих бесед может быть значительно ограничена уровнем вербальных

возможностей участников. Но ведущие могут заниматься с участниками группы самыми разными доступными видами осмысленной совместной деятельности, например различными видами творчества, играми с правилами, туризмом, краеведением, охраной природы, какой-то волонтерской деятельностью. Несмотря на упоминавшиеся выше ограничения, подобная группа может быть и интегративной, и тогда состав группы предоставляет даже в чем-то более широкие возможности для развития. Как было показано выше, степень структурированности происходящего в группе также может быть разной. Но главное, чего нельзя выпускать из виду – ведущие все время должны стараться поддерживать взаимный интерес участников друг к другу, создавая поле общих переживаний, стараться подключать к общим эмоциям и смыслам каждого присутствующего.

В Приложении 6 приведены краткие психологические иллюстрации – описания динамики состояния двух многолетних участников Клуба и проведенной с ними работы.

Заключение

Работа с людьми разного возраста с аутистическими расстройствами дает специалисту колоссальный опыт – как профессиональный, так и личный. Оказание помощи при РАС – это в значительной степени работа с открытым результатом: трудно точно прогнозировать степень улучшения состояния человека, которому оказывается психолого-педагогическая помощь. В этой работе возможны и прорывы, и долгие периоды без видимой динамики, и периоды регресса. Поэтому первое, чем следует запастись специалисту или близким, старающимся изменить к лучшему качество жизни человека с РАС, уровень его понимания, гибкости и заинтересованности в людях и событиях вокруг – это, конечно, терпение. Оказание помощи имеет смысл, даже когда видимого результата вроде бы долго нет: при ее отсутствии с гораздо большей вероятностью можно наблюдать у человека с РАС регресс в способах адаптации, снижение общего уровня активности и заинтересованности в происходящем.

Описанные в данной работе методы психокоррекционной помощи, безусловно, далеко не единственно возможные. Но работающему в этой области специалисту – приверженцем какого подхода он бы ни был – нужно рассматривать два описанных здесь направления психокоррекционной работы как одинаково важные и не взаимозаменяемые: выработку определенных адаптивных и социально одобряемых форм поведения нужно сочетать с психологической помощью в осмыслении людьми с РАС самих себя и мира людей, столь трудного для их постижения.

Одновременно в данной работе многократно упоминалась «правильно организованная среда» для человека с аутистическими расстройствами. Специалисту следует иметь в виду, что среда имеет гораздо большее значение для успешной адаптации человека с РАС, чем используемые в работе с ним конкретные методы. Конечно, эта среда должна быть разной для людей разного уровня развития и достигнутой адаптации. Но, как уже

указывалось, главное, что одновременно в такой развивающей среде должно присутствовать – это эмоциональное принятие и поддержка, интерес и уважение к человеку с аутизмом, не зависящие от его уровня адаптации, и постоянная постановка перед ним новых задач: на гибкость, на понимание в сфере социальных отношений, на учет нужд и переживаний других людей и т.д. Такой средой могут быть специальные интеграционные мастерские, интеграционные творческо-досуговые или психолого-педагогические центры, религиозные общины. Большое социальное значение имеет в этом отношении постепенное распространение опыта учебно-тренировочного и сопровождаемого (поддерживаемого) проживания взрослых с ОВЗ, дифференцированного по степени поддержки (от ситуационного до постоянного сопровождения) и по форме устройства (проживание человека с ограниченными возможностями в собственной квартире или в специально созданных центрах, домах в городе или в сельском поселении и т.д.) [45].

В России, как уже отмечалось, пока что очень немного мест, где создана подобная среда. Создавать ее в разных местах нашей страны – это непростая и долгая задача, которую должны решать совместно специалисты, близкие людей с ОВЗ, общественные организации и государство.

Выводы

1. Актуальной и недостаточно на сегодняшний день разработанной областью исследований в отечественной специальной психологии является разработка направлений и методов комплексной психологической помощи подросткам, юношам, взрослым людям с РАС, направленной на достижение ими более успешной социальной адаптации.

2. Несмотря на стойкий пожизненный характер аутистических расстройств, улучшение социальной адаптации и повышение гибкости, выносливости, активности человека с аутистическими расстройствами возможны в юношеские и взрослые годы.

3. Условием продвижения в социальной адаптации человека с аутистическими расстройствами является его включение в осмысленную совместную деятельность в доброжелательной и эмоционально принимающей социальной среде с постепенно усложняющимися адаптационными задачами, психологически выводящей его за пределы семейного круга.

4. Во многих случаях для успешного включения человека с аутистическими расстройствами в организованную социальную среду необходима систематическая индивидуальная психокоррекционная помощь.

5. В психокоррекционной поддержке людей с РАС выделяются два взаимосвязанных, но не взаимозаменяемых направления: обучение необходимым бытовым, социальным, коммуникативным навыкам и развитие понимания мира людей и отношений между ними, собственного внутреннего мира, усложнение представлений о мире в целом.

6. Важнейшими принципами обучения человека с РАС необходимым социальным и коммуникативным навыкам являются принципы освоения социальных ролей и выработки правильных, социально значимых привычек. Освоение социальных ролей человеком с аутизмом предполагает

как можно более глубокое и всестороннее понимание смысла правил, определяющих поведение субъекта в рамках данной социальной роли.

7. Специально организованная доверительная беседа, приходящая на смену игровым методам психокоррекции, является основным методом помощи в развитии понимания человеком с РАС мира человеческих взаимоотношений и собственного внутреннего мира, эмоциональной саморегуляции и устойчивости.

8. Важной частью психокоррекционной помощи при аутистических расстройствах является совместная проработка художественных текстов (прежде всего художественной литературы, а также кинофильмов) с опорой на психологический, а не на литературный и искусствоведческий анализ произведений.

9. Метод ведения «дневника событий и впечатлений» может помочь человеку с РАС в осмыслении своего собственного внутреннего мира и отношений между людьми. Но эта деятельность может иметь развивающий эффект при условии оказания помощи со стороны взрослого.

10. Метод специально организованного общения в группе направлен на стимулирование у молодых людей с РАС интереса и радости от общения с другими людьми, на создание поля общих переживаний в группе. При этом специально организованное общение может основываться на различных видах совместной осмысленной деятельности.

11. Профессиональная позиция и профессиональная этика специалиста (психолога, педагога) при ведении психокоррекционной работы с подростком или взрослым человеком с РАС имеют свою отчетливую специфику по сравнению с оказанием других видов психологической помощи.

12. В области повышения жизненной компетенции подростков и взрослых с аутистическими расстройствами, являющейся достаточно новой для отечественной дефектологии, необходимы дальнейшие исследования, в частности разработка различных форм и методов социальной интеграции, их

адаптация к потребностям людей как с наиболее тяжелыми формами расстройств аутистического спектра, так и с другими нарушениями развития.

Библиография

1. Абрамова, Л.В. Формирование коммуникативной культуры у лиц юношеского возраста со сложными нарушениями развития в условиях реабилитационного центра / Л.В. Абрамова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2013. – № 1. – С. 49 – 55.
2. Андреева, С.В. Половое воспитание детей и подростков с особыми потребностями / С.В. Андреева – Псков: ПОИПКРО, 2004. – 82 с.
3. Аппе, Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. / Франческа Аппе – М: Теревинф, 2006. – 216 с.
4. Аршатский, А.В. Организация туристического похода с подростками с аутизмом / Аршатский А.В., Вишневская А.А., Подольный А.А. // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2017. – № 3. – с. 51 – 55.
5. Аспергер, Г. Аутистические психопаты в детском возрасте / Ганс Апергер // Вопросы психического здоровья детей и подростков – 2011 (11). – № 1. – С. 82-109.
6. Баенская, Е.Р. Нарушение аффективного развития ребенка в раннем возрасте как условие формирования детского аутизма: дисс. ... докт. психол. н.: 19.00.10 / Баенская Елена Ростиславовна – М.: 2008.
7. Баенская, Е.Р. Страхи у детей с аутизмом / Е.Р. Баенская, И.Е. Гусева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2013. – № 7. – С. 26 – 32.
8. Богдашина, О.Б. Модели организации комплексной помощи детям с расстройствами аутистического спектра на Западе / О. Б Богдашина // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – Т. 14. – № 4. (53). – С. 27—34.
9. Богдашина, О.Б. Вопросы коммуникации при аутизме и синдроме Аспергера: Говорим ли мы на одном языке? / О.Б. Богдашина – М.: Наш Солнечный Мир, 2016. –304 с.

10. Бутусова, Т.Ю. Роль настольно-печатных игр в воспитании самостоятельности дошкольников с интеллектуальными нарушениями / Т.Ю. Бутусова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016 -- № 8. – с. 54 – 59.
11. Веденина, М.Ю. Адаптация методов поведенческой терапии для формирования социальной-бытовых навыков у детей с аутизмом: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Веденина Мария Юрьевна – М., 2000.
12. Владимирова, Н.В. История без обложки. Мой любимый Андрюшка / Н.В. Владимирова – М.: Дорога в мир, 2014. – 112 с.
13. Вместе к самостоятельной жизни: Опыт работы Центра лечебной педагогики и дифференцированного обучения Псковской области / Е.А. Виноградова, Е.А. Зуева, А.Г. Нестерова, А.М. Царёв; под ред. А.М. Царёва – Псков: ПОИПКРО, 2014. – 161 с.
14. Выготский, Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей (на основе доклада, прочитанного на II Съезде по социально-правовой охране несовершеннолетних (1924 г.)) / Л.С. Выготский // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016. – № 6. – С. 15 – 25.
15. Вяхякуоспус, Е. М. Зеркало / Е. М. Вяхякуоспус, А. Мелихов – СПб: Изд-во Журнал «Нева», 2005.
16. Гончарова, Е.Л. Бездумное чтение: чем могут помочь информационные технологии / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2015. – № 6. – С. 3 – 8.
17. Гринспен, С. На ты с аутизмом: использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен, С. Уидер – М.: Теревинф, 2013. – 512 с.
18. Грэндин, Т. Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма / Т. Грэндин, М.М. Скариано – М.: Центр лечебной педагогики, 1999. – 228 с.

19. Гулина, М.А. Словарь-справочник по социальной работе. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
20. Девяткова, Т.А. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях 8 вида: пособие для учителя / Т.А. Девяткова, Л.Л. Кочетова, А.Г. Петрикова, Н.М. Платонова, А.М. Щербакова; под ред. А.М. Щербаковой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2014. – 302 с.
21. Дубовская, К.В. Организация и содержание коррекционно-развивающего обучения в колледже для молодых людей с тяжелыми нарушениями психического развития / К.В. Дубовская, М.К. Зайцева, Е.А. Кричевец // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – № 5. – С. 17–23.
22. Инденбаум, Е.Л. Психосоциальное развитие подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности: автореф. дисс. ... докт. психол. наук: 19.00.10 / Инденбаум Елена Леонидовна – М., 2011.
23. Каннер, Л. Аутистические нарушения аффективного контакта / Лео Каннер // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2010 (10). – № 1. – С. 85 – 98.
24. Квятковска, М. Глубоко непонятые дети. Поддержка развития детей с тяжелыми и глубокими нарушениями интеллекта / Малгожата Квятковска – СПб.: Издательско-Торговый Дом «Скифия», 2016. – 368 с.
25. Коломейцев, П., священник, Манске, К. Каждый ребенок – особенный. Иллюзия дефекта / Священник Пётр Коломейцев, Кристель Манске. – М.: Никая, 2015. – 240 с.
26. Коробейников, И.А. Нарушения развития и социальная адаптация / И.А. Коробейников. – М.: ПЕР СЭ, 2002.
27. Коробейников, И.А. Социализация детей с нарушениями развития: понятийные коллизии и реалии психолого-педагогической практики / И.А. Коробейников //Материалы международной научно-

практической конференции «Инклюзивное образование: современные проблемы и перспективы». – Ереван, 2015. – С 245 – 248.

28. Костин, И.А. Стилевые особенности когнитивных процессов у аутичных подростков и юношей: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Костин Игорь Анатольевич – М., 1997.

29. Костин, И.А. Организация перцептивной информации у подростков и юношей, страдающих аутизмом / И.А. Костин // Дефектология. – 1997. – № 1. – С. 27 – 35.

30. Костин, И.А. Усложнение картины мира – направление психологической помощи аутичным подросткам и молодым людям / И.А. Костин // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. -- 2007. -- № 3. – С. 3-9.

31. Костин, И.А. Опыт использования теста Векслера в индивидуальной работе с подростком, страдающим аутизмом / И.А. Костин // Дефектология. – 2010. – № 4. – С. 11 – 19.

32. Костин, И.А. Самосознание у детей с аутизмом: наблюдения и попытки развития / И.А. Костин // Дефектология. – 2014.- № 6. – С. 38 – 43.

33. Костин, И.А. Основные направления и методы психологического сопровождения людей с РАС в подростковые и юношеские годы: опыт Института коррекционной педагогики / И.А. Костин // Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра: сборник научно-практических материалов VIII Международной научно-практической конференции / отв. редактор Е.А. Черенёва; [Электронный ресурс] / Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – С. 83 – 87.

34. Костин, И.А. Взросление человека, страдающего РАС: среда против регресса / И.А. Костин // Дефектология. – 2016. -- № 3. – С 3 – 9.

35. Коэн, Ш. Как жить с аутизмом?/ Ширли Коэн – М: Институт общегуманитарных исследований, 2008. – 240 с.

36. Кроткова, А.В. Содержание и приемы социального развития детей с церебральным параличом на разных этапах коррекционной работы (сообщение 2). / А.В. Кроткова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2015. – № 4. – С. 12 – 19.

37. Кулешова, И.И. Правила написания социальной истории / И.И. Кулешова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2017. – № 3. – С. 56 - 61.

38. Кукушкина, О.И. Дневник событий жизни ребенка: Учебно-методическое пособие для родителей и педагогов по развитию устной и письменной речи у детей / О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, Т.К. Королевская – М.: Экзамен, 2004 – 64 с.

39. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие для студентов психол. фак. выс. учеб. заведений / В.В. Лебединский – М.: Издательский центр Академия, 2003. – 144 с.

40. Лебединская, К.С. Диагностика раннего детского аутизма: начальные проявления / К.С. Лебединская, О.С. Никольская – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.

41. Лидерс, А.Г. Психологический тренинг с подростками / А.Г. Лидерс – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 256 с.

42. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа. Учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н.Н. Малофеев. – М. : Просвещение, 2009. – 319 с.

43. Манелис, Н.Г. «Модель психического». Способность к пониманию ментальных состояний другого человека. / Н.Г. Манелис, Т. А. Медведовская // Аутизм и нарушения развития – 2003. – № 2. – С. 7 – 16.

44. Манелис, Н.Г. Формирование жизненных компетенций у учащихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие [Электр. ресурс] / Манелис Н.Г., Аксенова Е.И., Богорад П.Л., Волгина Н.Н., Загуменная О.В., Калабухова А.А., Панцырь С.Н., Феррои Л.М. Под общ.

ред. Хаустова А.В. // М. : ФРЦ ГБОУ ВПО МГППУ, 2016 – 57 с. Режим доступа:

<http://autism-frc.ru/>

45. Маркевич, А.Н. Актуальные вопросы и формы устройства взрослой жизни людей с ментальными нарушениями, в частности с расстройствами аутистического спектра / А.Н. Маркевич // Сибирский вестник специального образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2016. -- № 1 – 2 [16 – 17]. – с. 92 – 97.

46. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) [Электр. ресурс] / 1990 – 2017. – Режим доступа:

<http://mkb10.su/F84.html>

47. Морозов, С.А. К вопросу об умственной отсталости при расстройствах аутистического спектра / С.А. Морозов, Т.И. Морозова, Б.В. Белявский // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – Т. 14. № 1 – С. 9—18.

48. Моррис, Б. Как обучать детей с аутизмом с помощью социальных историй? Эффективный метод для обучения детей с аутизмом социальным навыкам [Электр. ресурс] / Барри Моррис. – 2012. – Режим доступа:

<http://outfund.ru/socialnye-istorii-dlya-detej-s-autizmom/>

49. Никольская, О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, И.А. Костин, А.В. Аршатский, О.С. Аршатская – М.: Теревинф, 2005. – 224 с.

50. Никольская, О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг – М.: Теревинф, 2016 (8 изд.). – 288 с.

51. Никольская, О.С. Специальный федеральный государственный стандарт начального образования детей с расстройствами аутистического спектра (основные положения) [Электр. ресурс] / О.С. Никольская // Альманах ИКП. – 2010. – Вып. 14. – Режим доступа:

<http://alldef.ru/ru/articles/almanah-14/specialnyj-federalnyj-gosudarstvennyj-standart-nachalnogo>

52. Никольская, О.С. Развитие клинико-психологических представлений о детском аутизме [Электр. ресурс] / О.С. Никольская // Альманах ИКП. – 2014а. – Вып. 18. – Режим доступа:

<http://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/razvitie-kliniko-psihologicheskikh-predstavlenij-o>

53. Никольская, О.С. Структура нарушения психического развития при детском аутизме [Электр. ресурс] / О.С. Никольская // Альманах ИКП. – 2014б. – Вып. 18. – Режим доступа:

<http://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/struktura-narushenija-psihicheskogo-razvitiija-pri>

54. Никольская, О.С. Чтение как инструмент психологической коррекционной работы [Электр. ресурс] / О.С. Никольская // Альманах ИКП. – 2014в. – Вып. 20. – Режим доступа:

<http://alldef.ru/ru/articles/almanah-20/psihologicheskaja-pomosch-rebenku-s-autizmom>

55. Никольская, О.С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение / О.С. Никольская – М.: МГППУ, 2008. – 464 с.

56. Никольская, О.С. Еще раз про особые образовательные потребности младшего школьника с расстройствами аутистического спектра / О.С. Никольская, И.А. Костин. – Дефектология. – 2015 – № 6 – С. 17 – 26.

57. Никольская, О.С. Психологическая помощь подростку и взрослому с аутизмом и его семье: задачи и направления / О.С. Никольская, И.А. Костин // Дефектология. – 2017. – № 3 – С. 12 – 17.

58. Нотбом, Э. 10 вещей, о которых хотел бы рассказать вам ребенок с аутизмом / Эллен Нотбом. – М.: Теревинф, 2012.

59. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина – СПб.: Питер, 1999. – 288 с.

60. Петрановская, Л.В. Тайная опора: привязанность в жизни ребенка / Л.В. Петрановская. – М.: Издательство АСТ, 2017. – 288 с.
61. Питерс, Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию / Т. Питерс – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. – 192 с.
62. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе / Т.А. Бондарь [и др.]. – М. : Теревинф, 2012. – 280 с.
63. Половое воспитание подростков с интеллектуальными нарушениями: Учебное пособие / Под научн. ред. Д.Н. Исаева – СПб.: ИСПиП, 2014. – 124 с.
64. Розенблюм, С.А. Обучение детей с РАС в школе с углубленным изучением ряда предметов и гимназии (*общие подходы и практический опыт*) / С.А. Розенблюм, М. В. Моисеева – Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 5. – С. 29 – 35.
65. Роснач, Д.Ю. Трехдневное путешествие: новый опыт организации совместных выездных мероприятий для детей и взрослых с нарушенным и сохранным слухом / Д.Ю. Роснач – Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – № 6. – С. 47 – 53.
66. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн – М.: Просвещение, 1970. – 199 с.
67. Саксонов, Д. МЫ ЗДЕСЬ. Из родительского опыта воспитания и обучения ребенка с расстройствами аутистического спектра / Д. Саксонов, Т. Юдина – М., 2016. – 56 с.
68. Сатмари, П. Дети с аутизмом / Питер Сатмари – СПб.: Питер, 2005. – 224 с.
69. Стюард, Р. Независимость и безопасность: руководство для женщин, имеющих расстройства аутистического спектра / Робин Стюард – М.: «Наш Солнечный Мир», 2016. – 376 с.

70. Тхостов, А.Ш. Психология телесности / А.Ш. Тхостов – М. : Смысл, 2002. – 287 с.
71. Фрит, У. Лекция памяти Эммануэля Миллера: синдром Аспергера — вопросы и дискуссии [Электр. ресурс] / Ута Фрит. – 2004. – Режим доступа: <http://www.aspergers.ru/node/163>
72. Фрит, У. Аутизм и модель психического [Электр. ресурс] / Ута Фрит. – 1989. – Режим доступа:
<http://www.aspergers.ru/system/files/%D0%A4%D1%80%D0%B8%D1%82%2C%20%D0%90%D1%83%D1%82%D0%B8%D0%B7%D0%BC%20%D0%B8%20%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D1%8C%20%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B3%D0%BE.pdf>
73. Чернявская, Е.А. Изучение автобиографической памяти подростков с умственной отсталостью и подростков с задержкой психического развития / Е.А. Чернявская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2017. -- № 3. – С. 44 – 50.
74. Шарова, Г.В. А что внутри? Размышления о том, что стоит на пути инклюзии / Г.В. Шарова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2015. – № 8. – С. 14 – 22.
75. Шор, С. За стеной. Личный опыт: аутизм и синдром Аспергера / С. Шор – М. : Наш Солнечный Мир, 2014.
76. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин – М. : Педагогика, 1978 – 304 с.
77. Эттвуд, Т. Что такое синдром Аспергера? [Электр. ресурс] / Т. Эттвуд – 2015. – Режим доступа:
<http://www.aspergers.ru/node/262>
78. Юханссон, И. Особое детство / Ирис Юханссон – М. : Центр лечебной педагогики, 2001. – 168 с.
79. Attwood, T. Exploring feelings: cognitive behavior therapy to manage anxiety / Tony Attwood. – Arlington, TX: Future Horizons Inc., 2004.

80. Bolte, S. Autism spectrum conditions: FAQ on autism, Asperger syndrome, and atypical autism answered by international experts / Swen Bolte, Joachim Hallmayer, editors. – Hogrefe Publishing, 2011.
81. Fonbonne, E. Epidemiology of pervasive developmental disorders [Электр. ресурс] / E. Fonbonne // *Pediatric Research* – 2009. – Vol. 65 – 6. – p.591 – 598. – Режим доступа:
<https://www.nature.com/pr/journal/v65/n6/full/pr2009131a.html>
82. Frith, U. Autism: explaining the enigma / U. Frith. – Oxford, 1989. – 205 p.
83. Gray, C. The New Social Story Book / C. Gray. – Future Horizons, 2010. – 115 p.
84. Heaton, P. Annotation: The savant syndrome / P. Heaton, G.L. Wallace // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2004. – 45. – p. 899 – 911.
85. Howlin, P. Adult outcome for children with autism / P. Howlin, S. Goode, J. Hutton, M. Rutter // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. – 2004. – 45. – p. 212 – 229.
86. Howlin, P. Autistic disorders / P. Howlin // P. Howlin (ed.) *Outcomes in neurodevelopmental and genetic disorders*. – NY: Cambridge University Press, 2002. – p. 136 – 168.
87. Howlin, P. Savant skills in autism: Psychometric approaches and parental reports / P. Howlin, S. Goode, J. Hutton, M. Rutter // *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 2009. – 364 – p. 1359 – 1367.
88. Kanner, L. Child psychosis: Initial studies and new insights / L. Kanner. – NY: Wiley, 1973.
89. Marriage, S. Autism spectrum disorder grown up: a chart review of adult functioning / S. Marriage, A. Wolverton, K. Marriage // *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. – 2009. – 18. – p. 322 – 328.

90. Miller, L.K. The savant syndrome: Intellectual impairment and exceptional skills / L.K. Miller // *Psychological Bulletin*, 1999. – 125. – p. 31 – 46.
91. Mottron, L. A different memory: Are distinctions drawn from the study of non-autistic memory appropriate to describe memory in autism? / J. Boucher and D. Bowler (eds.) *Memory in Autism* – Cambridge University Press, 2008. – p. 311 – 329.
92. Newschaffer, C. The epidemiology of Autism Spectrum Disorder [Электр. ресурс] / C. Newschaffer et al. // *Annual review of public health.*— 2007.— Vol. 28.— P. 235—258. – Режим доступа:
<http://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.publhealth.28.021406.144007>
93. Sacks, O. *An Anthropologist on Mars. Seven paradoxical tales* / Oliver Sacks – NY: Vintage Books, 1996 (русское издание: Сакс, О. *Антрополог на Марсе* / Оливер Сакс – М.: АСТ, 2015 – 384 с.)
94. Self-advocacy [Электр. ресурс] // Autism Speaks Inc. – 2011. – Режим доступа:
<http://www.autismspeaks.org/sites/default/files/documents/transition/self-advocacy.pdf>
95. Seltzer, M. The symptoms of Autism Spectrum Disorders in adolescents and adults / M. Seltzer, M. Krauss, P. Shattuck, G. Orsmond, A. Swe, C.Lord // *Journal of Autism and Developmental Disorders.* – 2003. – 33. – p. 565 – 581.
96. Seltzer, M. Trajectory of development in adolescents and adults with autism / M. Seltzer, P. Shattuck, L. Abbeduto, J. Greenberg // *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews.* – 2004. – 10. – p. 234 – 247.
97. Taylor, J. Changes in autistic behavioral phenotype during the transition to adulthood / J.Taylor, M. Seltzer // *Journal of Autism and Developmental Disorders* – 2010. – 40. – p. 1431 – 1446.
98. Wing, L. *Early Childhood Autism* / L. Wing (editor) – Oxford: Pergamon Press, 1976. – 342 p.

99. Wing, L. Social, Behavioral and Cognitive Characteristics: An Epidemiological Approach / L. Wing – in: M. Rutter, E. Schopler (editors) Autism: A reappraisal of Concepts and Treatment – NY-L.: Plenum Press, 1978. – p. 47-62.

Приложение 1 Опросник «Сформированность социальных знаний и навыков»

Краткие сведения о ребенке (ФИО, дата рожд., д-з, состав семьи, где и на каком типе обучения учится)

Ответы на опросник:

1 – не имеет никакого представления о данной сфере и об общепринятых действиях в данной ситуации (практически никогда);

2 – представления о данной сфере очень слабые, а поведение часто не отвечает социальным ожиданиям (редко, эпизодически);

3 – ведет себя в данной сфере пассивно-подчиняемо, социально принятое поведение неустойчиво, понимание происходящего фрагментарно (нерегулярно, неустойчиво);

4 – в основном знаком с этой сферой и ведет себя правильно, под руководством близких (взрослых), но затрудняется при неожиданностях, изменениях, «сбоях с программы» (часто, как правило);

5 – вполне адаптирован в данной сфере; самостоятельно и гибко, в соответствии с обстоятельствами, действует в данной ситуации (практически всегда).

Чем подробнее и развернутее будут ваши ответы, тем легче и эффективнее будет работа педагогов.

1. Освоенность роли пассажира общественного транспорта, прохожего на улице.	
1.1 При передвижении по улицам, езде в городском общественном транспорте с близкими ведет себя адекватно, не доставляя хлопот (например, не требует сидячего места,	

если они все заняты).	
1.2 Ездит по привычным маршрутам в городском общественном транспорте самостоятельно.	
1.3 Разумно и адекватно ведет себя при возникновении непредвиденных ситуаций в транспорте (например, если поезд метро останавливается в тоннеле или не едет до нужной станции).	
1.4 Может ездить сам в пригородных автобусах и электричках.	
2. Адекватность в обращении с незнакомыми людьми	
2.1 Имеет представление о границах в общении с незнакомыми людьми.	
2.2 Может при необходимости вступить во взаимодействие с незнакомыми людьми, например спросить дорогу или ответить на вопрос незнакомца о дороге.	
2.3 Имеет представление о безопасности во взаимодействии с незнакомыми людьми	
2.4 Разговаривает в окружении незнакомых людей вполголоса, не привлекая их внимания чрезмерно громким голосом или вычурным поведением.	

3. Обращение с деньгами.	
3.1 Имеет представление о достоинстве купюр и монет, знает их «в лицо».	
3.2 Может сосчитать деньги, отсчитать необходимую сумму купюрами и монетами.	
3.3 Сформировано представление о сдаче: какую примерно сумму можно получить в качестве сдачи в каждом конкретном случае.	
4. Компетентность при совершении покупок.	
4.1 Имеет примерное представление, сколько стоят продукты и повседневные товары.	
4.2 Имеет представление, в каких отделах супермаркета продаются те или иные товары.	
4.3 Имеет представление о последовательности действий покупателя в супермаркете (взять корзину, набрать необходимые товары, занять очередь в кассу, выложить товары, заплатить требуемую сумму, взять сдачу, запаковать продукты).	
4.4 Имеет представление о последовательности действий покупателя в палатке или магазине с продавцом (вступить в контакт с продавцом, назвать, что нужно и в каком количестве, расплатиться).	

<p>4.5 Ведет себя при совершении покупок в соответствии с правилами, не делает и не просит недопустимого (например, в супермаркете не пытается есть продукты, которые еще не куплены).</p>	
<p>5. Поведение в социальных контактах со знакомыми людьми</p>	
<p>5.1 Вежлив, приветлив в контактах с социальным окружением</p>	
<p>5.2 Выражает интерес, привязанность к другому человеку социально приемлемым способом, без чрезмерной навязчивости.</p>	
<p>5.3 Не проявляет излишней обидчивости и конфликтности, в случае конфликтов старается их сглаживать.</p>	
<p>5.4 Ведет себя в соответствии с возрастом и положением человека, с которым взаимодействует (например, обращается в зависимости от возраста и положения на ТЫ или на ВЫ),</p>	
<p>6. Поведение в кругу семьи.</p>	
<p>6.1 Проявляет интерес к состоянию близких (здоровы ли, утомлены и т.п.)</p>	
<p>6.2 Выполняет просьбы близких.</p>	
<p>6.3 Спокойно реагирует на фрустрацию,</p>	

<p>например на невыполнение своих просьб незамедлительно.</p>	
<p>6.4 Может соотносить свои материальные запросы с возможностями семейного бюджета.</p>	
<p>7. Использование телефона.</p>	
<p>7.1 Отвечает на звонки близких</p>	
<p>7.2 Звонит близким сам при необходимости</p>	
<p>7.3 Отвечает на звонки знакомых и незнакомых людей.</p>	
<p>7.4 Звонит сам знакомым</p>	
<p>7.5 Соблюдает этику телефонных разговоров (вежлив, при необходимости представляется, не перебивает, не прерывает разговор без предупреждения).</p>	

Приложение 2 Материалы с занятий. Чувства человека и их проявления

Любовь к родственникам, членам своей семьи

Можно:

Проводить время вместе: разговаривать, гулять, играть и т.д.

Предлагать помощь в разных домашних делах.

Выслушивать родственников, особенно пожилых.

Обнимать с их согласия, без посторонних свидетелей.

Нельзя:

Раздувать конфликты, то есть реагировать резко и грубо при возникновении каких-то разногласий или конфликтов.

Грубить, хамить.

Бурно обижаться.

Пошло, грубо шутить.

Дружба.

Это равноправные отношения людей, которым друг с другом интересно и радостно, которые готовы друг другу помочь. У дружеских отношений есть важные отличия от отношений любви: 1. Дружеские отношения чаще связывают людей одного пола (парни больше дружат с парнями, девушки – с девушками); 2. Любовные отношения – это отношения только между двумя людьми, а дружеские отношения могут связывать двоих, троих, четверых и больше человек (получается целая компания друзей).

Между друзьями приняты такие формы телесного (физического) контакта: пожать руку, дружески похлопать по плечам или по спине. Многие друзья-представители южных народов нашей страны слегка обнимаются при встрече. Девушки-подруги часто целуются при встрече, а у мужчин-друзей так не принято. Кроме того, у нас не принято, чтобы взрослые друзья одного

пола ходили по улице взявшись за руки; так принято только в детском саду и в младших классах школы.

Что помогает дружеским отношениям

Проводить время вместе. Обсуждать общие увлечения, интересы, любимые темы для разговоров – это то, что скрепляет дружбу!

Быть готовым помочь другу!

Друзья познаются в беде.

Сам погибай, а товарища выручай.

Быть деликатным, тактичным; с уважением относиться к тому, что друг не захочет с вами о чем-то говорить. Иначе говоря – соблюдать психологические границы, соблюдать чувство меры в общении с другом.

Друг в беде не бросит, лишнего не спросит –

Вот что значит настоящий верный друг!

Но есть действия, которые разрушают дружбу. В дружеских отношениях недопустимо:

Быть чрезмерно назойливым, настойчивым, навязчивым по отношению к другу.

Ревновать (например, «Не смей дружить с другими, дружи только со мной!»)

Смеяться над слабостями и трудностями друга.

Рассказывать другим то, что ваш друг доверительно, «по секрету» сообщил вам. Это настоящее предательство друга.

Командовать, понукать другом; оскорблять, грубить, угрожать другу из-за чего-то.

Иногда дружба связывает людей долгие годы, даже десятилетия. Чаще всего это дружеские отношения, которые начались в подростковые или юношеские годы.

Старый друг лучше новых двух.

Но так бывает не всегда. Дружеские отношения часто прекращаются, люди перестают общаться друг с другом.

Имейте в виду: настоящим другом можно считать только того человека, с которым вы лично знакомы и с которым у вас по-настоящему дружеские отношения. Если вы знакомы с человеком только через социальную сеть (например, у вас много «друзей» на Фейсбуке или Вконтакте) – таких людей нельзя считать друзьями по-настоящему!

Если вы хотите сохранить дружеские отношения надолго, не забывайте об этих правилах. А если какой-то ваш «друг» постоянно нарушает их по отношению к вам – задумайтесь: настоящий ли это друг?

Как можно проявлять чувства привязанности, нежности и любви

1. -- говорить хорошие слова, комплименты. Например, *Я рад тебя видеть, Как здорово, что ты пришел (пришла), Ты хорошо выглядишь...*

2. -- дарить небольшие, недорогие подарки. Есть мудрая пословица: «Дорог не подарок, дорого внимание».

3. -- когда у человека все хорошо, все получается – выражать радость, например *Я рад за тебя, У тебя все хорошо вышло...* Если у человека огорчение, неудача – поддержать его, высказать сочувствие, подбодрить: *Ничего, еще все получится, Не огорчайся, Как тебе помочь?...*

Любовные отношения.

Это самые близкие отношения привязанности и нежности мужчины и женщины, юноши и девушки.

В любовных отношениях можно:

Проводить время вместе, разговаривать на разные общие темы.

Говорить комплименты.

Дарить подарки (цветы, сладости, сувениры и т.д.)

По взаимному согласию: целовать, обнимать, вступать в интимные отношения, вступать в брак (жениться)

В любовных отношениях нельзя:

Трогать другого человека без его согласия.

Вести себя навязчиво.

Оскорблять.

Пошло, грубо шутить.

Вести себя неприлично (например, открыто зевать).

Выглядеть неопрятно.

Приложение 3 Материалы с занятий. О наших чувствах

Каждый человек испытывает самые разные эмоции, например: интерес, удивление, привязанность, печаль, веселье, раздражение, ревность, радость, страх, гордость, злость, гнев. Некоторые из них приятные (положительные), некоторые неприятные (отрицательные). Взрослый человек должен уметь своими эмоциями управлять (контролировать их).

Особенно важно научиться контролировать свой гнев (то есть очень сильную злость). Это важно, потому что «гнев – плохой советчик», то есть в состоянии гнева человек может «наломать дров», сделать что-то плохое, за что потом придётся отвечать и за что будет стыдно. Поэтому в состоянии гнева нельзя принимать важные решения или совершать важные поступки, сначала нужно супокоиться.

Чтобы совладать со своим гневом, нужно прежде всего «взять тайм-аут», то есть отойти по возможности подальше от ситуации или того человека, который вызывает злость. Если какая-то конфликтная ситуация произошла во время учёбы, то можно попросить разрешения выйти на минутку, «чтобы прийти в себя». Совладать с гневом помогает **специальное дыхание**: медленно вдохнуть, задержать на вдохе дыхание, медленно выдохнуть (каждая часть – на счёт 1-2-3)

Помогает и **ведение дневника**, в котором можно записывать свои переживания за прошедший день, размышлять о них и о ситуациях, которые были в течение дня. Если какая-то ситуация или какой-то человек вас «вывели из себя», постарайтесь обдумать это. Например, «Я сегодня повздорил с Иваном. Он меня очень рассердил. Я на него наорал. Если мы с ним поссоримся, это будет очень жалко.» Задумывающийся над своими поступками человек, если сожалеет о каком-то своём действии, всегда извиняется.

Не забывайте, что гнев, сильная злость, агрессия разрушительны как для отношений человека с другими людьми, так и для дел, которые человек выполняет. «Гнев – плохой советчик», то есть в состоянии гнева нельзя принимать важные решения или совершать важные поступки.

Что можно сделать, если вы испытываете негативные чувства – ЗЛОСТЬ,

ГНЕВ.

1.—Не нужно усиливать конфликт! Отойти подальше от человека, который раздражает, от неприятной ситуации.

2.—Закрывать глаза, глубоко подышать, посчитать про себя.

3.—Если есть возможность, то можно сильно постучать по неодушевленному предмету, например по подушке.

4.—Сделать физические упражнения: присесть несколько раз, отжаться на руках от пола или что-нибудь еще.

5.—Обсудить конфликт, раздражающую ситуацию с кем-нибудь, с кем у вас хорошие отношения и кому вы доверяете: например с родителями, другими членами семьи, педагогами, друзьями.

6.—Съесть что-нибудь любимое.

7.—Заняться какими-нибудь хозяйственными делами.

Главное – не повредить в состоянии злости себя и других!

Каждый взрослый человек должен уметь владеть собой, то есть уметь самостоятельно успокоиться из состояния гнева и злости.

Что может помочь, если вы испытываете другое негативное чувство –

страх.

1. От страха помогает **знание**: нужно больше узнавать о том, чего вы боитесь. Тогда вы будете знать, что с этим делать.

2. От страха помогает **смех**: если вы сможете пошутить над тем, что вас пугает, и над своим страхом – значит вы уже меньше боитесь этого.

3. Помогает возможность **разделить свои чувства** с другими людьми: когда вы чего-то боитесь, можно рассказать об этом человеку, с

которым у вас хорошие отношения и которому вы доверяете (родителям, членам семьи, друзьям, педагогам).

Страх – это не всегда плохо! Страх заставляет нас действовать с разумной осторожностью, соблюдать правила безопасности.

* * *

На наших занятиях мы говорили об эмоциях (чувствах) человека. Каждый человек испытывает разные чувства – как приятные (положительные), так и неприятные (отрицательные).

На занятиях мы составили целый список разных эмоций: Мы определили, какие из этих эмоций являются положительными, какие – отрицательными, а в каких смешано приятное и неприятное. Часто человек одновременно испытывает несколько эмоций. Вы можете сами, вспомнив занятия, поставить «ПЛЮС» или «МИНУС» напротив каждой из эмоций в этом списке, то есть оценить, какие из них являются положительными, а какие отрицательными.

Грусть	Досада
Тоска	Удивление
Счастье	Боль
Радость	Гордость
Печаль	
Воодушевление	
Восторг	Скука
Тревога	Одиночество
Горе	Жалость
Недоумение	Презрение
Разочарование	Любовь
Обида	Доверие
Гнев	Страх
Ревность	Стыд

Злость
Досада

Зависть
Нежность

Взрослый человек должен владеть своими чувствами, то есть он должен уметь контролировать свое эмоциональное состояние.

Мы обсудили, какими способами можно справляться с эмоциями **страха и тревоги**. Когда вам тревожно или страшно, можно сделать вот что:

1. Нужно узнавать, как правильно действовать в пугающей ситуации. Например, если вы боитесь грозы, то надо знать, что происходит при грозе и как правильно вести себя при грозе.

2. Можно стараться привыкнуть к пугающей ситуации, приучить себя к ней. Тогда эта ситуация, может быть, останется неприятной, но уже не будет вызывать сильного страха или тревоги. Например, если вы боитесь собак, то можно постепенно приближаться к разным собакам – сначала маленьким, потом побольше.

3. Верующий человек может помолиться, обратиться за помощью к Богу.

4. Хорошо, если у вас получается посмеяться над пугающей ситуацией. То, что смешно – уже не так страшно!

5. В пугающей ситуации могут помочь физические упражнения: можно попрыгать, побегать, поприседать и т.п.

6. Когда вам тревожно или страшно, может помочь особый способ дыхания. Медленный вдох на счет 1-2-3-4, задержка дыхания на входе (1-2-3-4), еще медленнее выдох (1-2-3-4-5-6), небольшая задержка дыхания на выдохе (1-2).

7. Можно попить или съесть что-нибудь вкусное (например, кусочек шоколада)

8. Если у вас есть человек, которому вы доверяете, то расскажите ему про пугающие или тревожные для вас ситуации! Это могут быть члены

семьи, друзья, родственники. Когда вы расскажете такому человеку о том, что вас пугает, вам сразу станет легче.

9. Описать пугающую ситуацию в вашем личном дневнике

10. Можно обратиться за психологической помощью.

Эти способы не универсальные: они не подходят к любым пугающим ситуациям. Что-то подходит больше к одним ситуациям, что-то – к другим.

Точно так же каждый взрослый человек должен уметь контролировать свое состояние **злости (гнева, раздражения, ярости)**. Могут помочь следующие способы:

1. Самое главное – постараться выйти из конфликтной, раздражающей ситуации. Не раздувать конфликт, а по возможности удалиться от него.

2. Прежде чем что-то делать, посчитать про себя. По возможности делать это с закрытыми глазами. Особым образом подышать, как это описано ранее.

3. Иметь с собой кистевой эспандер (тугое резиновое кольцо), пожимать его.

4. Постучать по чему-нибудь, что не разобьется и не сломается.

5. Осознать свое чувство – злость или раздражение. Например, сказать себе: «Я на этого человека очень рассердился».

6. Заняться каким-нибудь активным хозяйственным делом (стирать вручную, пылесосить и т.д.)

7. Послушать любимую музыку, почитать любимую книгу.

8. Посмотреть какой-нибудь агрессивный вид спорта

9. Сделать физические упражнения (прыжки, приседания, отжимания от пола, что-то другое).

10. Свои переживания (чувства) вы можете обсудить с человеком, с которым у вас хорошие отношения и которому можно доверять: как говорит пословица, «Ум хорошо, а два – лучше». Возможно, это кто-то из ваших

членов семьи, или учитель, или друг (подруга). Чаще всего такая возможность появляется позже, не в ситуации, когда вы испытываете гнев.

Положительные чувства и положительное отношение к другому человеку (привязанность, нежность, дружелюбие, любовь) тоже нужно уметь выразить правильно.

То, насколько допустим телесный контакт (например, можно ли понравившуюся вам девушку взять за руку или обнять) – это зависит от степени близости отношений. Отношения между людьми могут становиться ближе постепенно, если у них есть взаимный интерес друг к другу, если они «привязаны» друг к другу.

Но бывает так, что ваше чувство привязанности и любви не находит отклика у другого человека, и вас отвергают. Это может быть горько и болезненно, но такие переживания знакомы большинству людей. В такой ситуации недопустимо преследовать человека и быть навязчивым! Это может вызвать только еще большее отторжение.

Приложение 4 Материалы с занятий. Взрослый и ребенок

Чем отличается по-настоящему взрослый человек:

Взрослый **терпелив**: он может подождать, может потерпеть если его желания не выполняются сию минуту.

Взрослый **выполняет свои необходимые дела**, даже если иногда их не очень хочется выполнять.

Взрослый **понимает последствия** своих действий, понимает ответственность за свои действия.

Взрослый человек **думает** не только о себе, но и **о людях вокруг**, например соблюдает правила приличия в присутствии других людей, не доставляет им каких-то неудобств.

Взрослый **заботится** не только о себе, но и **о своих близких**.

Взрослый обязательно **извиняется перед другим человеком**, если понимает, что был в чем-то неправ.

Взрослый владеет собой, умеет **контролировать свои чувства**, знает – как можно и как нельзя выражать их.

Взрослый **стремится стать лучше** – больше знать и уметь, больше понимать самого себя.

А что отличает детей?

Дети могут быть **нетерпеливыми** и капризными, если желание не выполняется сию минуту.

Дети **не задумываются о благополучии** своих близких.

Дети **не всегда соблюдают приличия**, например любят шутить на туалетные темы.

Дети **не проявляют ответственности за свои действия**, не понимают последствия своих действий. Поэтому иногда могут вести себя опасно и безрассудно.

Зато детей отличает **веселье и непосредственность**, поэтому многие взрослые с такой радостью общаются с детьми!

Детьми называют людей, не достигших возраста 16 лет. Но на самом деле ребенок становится взрослым не сразу, в 14 или в 16 лет, а долго и постепенно – становится более разумным, умелым и знающим, терпеливым, ответственным, заботливым.

Приложение 5 Материалы с занятий. Семейный бюджет

Доходы каждой семьи складываются из зарплат работающих членов семьи, пенсий по старости или по инвалидности, стипендий учащихся и различных пособий.

У каждой семьи есть обязательные и не обязательные **расходы**. Вы можете добавить в эту таблицу ещё различные расходы, которые мы, возможно, не обсуждали в лагере.

Обязательные расходы	Не обязательные расходы
Еда (продукты)	Путешествия
Коммунальные платежи	Развлечения (например, кино, театры, рестораны, концерты, книги)
Одежда, обувь	Платные медицинские услуги
Лекарства	Благоустройство жилья (ремонт, новая мебель, бытовая и электронная техника...)
Оплата мобильной связи и интернета	
Общественный транспорт	
Семейные праздники	

Каждый член семьи должен соотносить свои траты, запросы и желания с размерами семейного бюджета. Для этого лучше всего подходит совместное

обсуждение всех трат семьи. Члены семьи могут вместе выбрать, на что важнее сейчас потратить деньги.

Если есть необходимость, члены семьи договариваются об экономии каких-то расходов. Например, о покупке продуктов и одежды в определённых магазинах, о покупке более дешёвых продуктов, об экономии воды и электроэнергии (чтобы коммунальные платежи были меньше), и так далее.

Приложение 6 Краткое описание хода развития и психокоррекционной работы с двумя взрослыми людьми с аутистическими расстройствами

А., муж., 1981 г.р. Д-з: синдром Мартина-Белла, аутизм, 2 группа по классификации О.С. Никольской (на момент диагностики, в 6 лет).

В раннем возрасте обращал на себя внимание моторной вялостью и низкой активностью в контакте, пугливостью и тормозимостью, склонностью к частому переживанию дискомфорта; позднее начала беспокоить задержка речи. До 1 г. был поставлен диагноз ДЦП, а в 4,5 были установлены более точные диагнозы.

Практически весь период детства отмечался значительный разрыв между уровнем понимания речи, в частности обширным словарным запасом, и уровнем экспрессивной речи: очень мало пользовался активной речью. Выраженная моторная расторможенность до младшего школьного возраста («не сидел на месте», со слов мамы), затем стал, наоборот, довольно вялым и двигателью не активным. Всю жизнь характерна выраженная моторная неловкость как в мелкой, так и в крупной моторике. Экспрессивная речь также с детства (и до сих пор осталась) смазанная, плохо артикулированная, с выраженными запинками. Отмечалась реверсия местоимений, глаголы употреблял в инфинитиве.

Отмечалась также выраженная сензитивность в контактах: при вступлении в контакт избегал взгляда в глаза, отворачивался, явно испытывал дискомфорт. Никогда не обращался к маме словом «мама», до сих пор с трудом обращается по имени к другим людям, даже к давним знакомым.

Все детство отмечались сильные устойчивые страхи: так, в младшем школьном возрасте боялся «крысу Шушеру» из сказки про Буратино, постоянно говорил о ней. На основе пугающих впечатлений выросло

стереотипное увлечение кладбищами: до сих пор в состоянии стресса, смущения, беспокойства стереотипно проговаривает слова, тематически связанные с кладбищами и погребением. Собственные попытки шутить с тех пор также связаны, в основном, с «покойниками».

В 6 лет попал на консультацию в Институт коррекционной педагогики, получал медикаментозное лечение, игровую психокоррекционную помощь. Школьное обучение начато по массовой программе индивидуально на дому; по словам мамы, обучение было весьма формальным и безрезультатным. С 3 кл. учился во вспомогательной школе фронтально, закончил 9 классов, в дальнейшем учился в специализированных колледжах по специальностям «цветовод», «полиграфист». Трудоустроен не был.

С 15 л., с отдельными перерывами, посещал индивидуальные психокоррекционные занятия и Клуб в Институте коррекционной педагогики. Всегда посещал занятия с интересом и удовольствием, включался в планирование занятия, но самостоятельной инициативы в этом не проявлял. На занятиях сочетались методы формирования привычек и освоения социальных ролей с методами беседы, совместного чтения художественной литературы; регулярно планировались и проводились выходы в городскую среду (прогулки, посещения музеев и выставок).

Особое внимания на индивидуальных занятиях уделялось чтению. За несколько лет были прочитаны, в частности, следующие произведения: «Белый пудель» А. Куприна, «Дубровский» А. Пушкина, «Белый пароход» Ч. Айтматова, «Республика ШКИД» Л. Пантелеева, «Привет от Вернера» Ю. Коринца, «Школа» А. Гайдара. Использовались совместное чтение по ролям и подробные обсуждения, письменные и устные ответы на вопросы. Круг чтения отчасти сформирован в связи с проявившимся интересом А. к истории нашей страны, прежде всего периоду начала 20 в.

В обсуждениях, носивших характер диалогического обмена впечатлениями между психологом и А., акцент делался на следующих моментах:

- на сравнении уклада жизни в разные исторические периоды;
- на анализе характеров героев и отношений между ними;
- на сравнении ценностных ориентиров и поступков героев книг и самого А., психолога, знакомых людей.

Активно использовался при совместном изучении литературных произведений словарь человеческих чувств, настроений, нравственно-оценочных категорий. При обсуждении произведений использовались также русские пословицы, подходящие по смыслу к той или иной ситуации или поступкам персонажей. Приведем примеры вопросов и ответов на них, которые записывались на занятиях с незначительной внешней помощью.

(по рассказу А.П. Чехова «Толстый и Тонкий») **Как изменилось поведение Тонкого после того как он узнал, что Толстый стал большим начальником?**

Стал вести себя как подхалим, подобострастно, стал притворяться, вести себя неестественно.

Почему поведение Тонкого так изменилось?

Он испугался.

(по повести А.П. Гайдара «Школа») **Вторая часть книги называется «Веселое время». Почему? Каковы оказались его характерные особенности?**

Было очень много митингов, все кто хотел толкали речи. Не хватало продуктов и вещей для жизни.

Как ночевал Боря? Раз он так смог ночевать, какой он был человек?

В лесу на земле. Выносливый, неприхотливый, неизбалованный.

Как можно охарактеризовать поездку, которая описана в этой главе?

Страшная, противная, тяжелая, неудобная.

Если бы ты встретил Борю, он бы тебе понравился или нет?

Я бы с ним не дружил. Мне было бы с ним трудно. Дело в том что он едет на войну и этому рад, а если мне пришлось бы ехать на войну, я был бы не рад.

Каково было Боре «играть роль» кадета Ваальда?

Ему было трудно.

Как поступил пленный Чубук по отношению к Боре?

Чубук взглядом сообщил, что не выдаст Бору. Это поступок мужественный, благородный, товарищеский. «Конь познается при горе, а друг познается в беде». «Сам пропадай, а товарища выручай».

Прочитанные произведения, как правило, запоминались прочно, можно было позднее к ним возвращаться в подходящем смысловом контексте, проводить аналогии и т.п. Постепенно увеличивался в активной речи круг слов, касающихся настроений и чувств, в том числе в отношении себя самого.

Уровень адаптации и самостоятельности в настоящее время: хорошо ориентируется в городе, ездит самостоятельно как по знакомым, так и по новым маршрутам в городском и пригородном транспорте (начал самостоятельно пользоваться общественным транспортом с раннего подросткового возраста благодаря активным усилиям мамы). Посещает знакомые продуктовые магазины, но в случае затруднений, если не может сам найти нужный продукт – не купит, сотрудника магазина не спросит. Пользуется телефоном ограниченно: отвечает на звонки и звонит сам очень избирательно, из близких только маме, еще нескольким любимым педагогам.

В последние годы 1 раз в неделю работает на адаптированном рабочем месте, посещает занятия в специализированной творческой студии для молодых людей с ограниченными возможностями здоровья, Клуб в Институте коррекционной педагогики. Знает график своих дел, сам планирует свои поездки. Неоднократно участвовал в проектах тренировочного самостоятельного проживания молодых людей с ОВЗ, в

реабилитационных турпоездках, организованных Институтом коррекционной педагогики. После каждого такого опыта наблюдался некоторый прогресс в отношении самостоятельности, развития познавательных интересов, выносливости и активности во взаимодействии с другими людьми. При встрече с удовольствием поддерживает беседу со знакомыми (хотя речь остается преимущественно неразвернутой, односложной), стремится делиться своими событиями, интересуется событиями в жизни знакомых.

Собственные интересы остаются в значительной степени стереотипными: общественный транспорт, поезда, карты городов и географические карты с названиями городов, кладбища Москвы. Изучает материалы по этим темам, с удовольствием пересматривает ряд давно знакомых фильмов; новую художественную литературу сам не читает.

В целом, мама отмечает у А. постоянный медленный прогресс. Так, в повседневной жизни постепенно возрастает способность вытерпеть фрустрацию, обсудить какую-то проблему, договориться. Также, по словам мамы, становится более наблюдательным в отношении происходящего вокруг, заинтересованным в обмене мнениями и впечатлениями. Возрастает и выносливость в контактах, с радостью общается с некоторыми педагогами и знакомыми, но инициативу в общении с ними проявляет по-прежнему крайне своеобразно: может попросить маму позвонить знакомому человеку, после чего с удовольствием с ним разговаривает.

Таким образом, А. в течение длительного времени был включен в разностороннюю социальную среду с широким кругом социальных контактов, доброжелательную и эмоционально стимулирующую, но в то же время предъявляющую определенные требования в отношении развития гибкости, активности в социальных контактах и выполнения правил взаимодействия. В сочетании с активной позицией семьи (прежде всего мамы) и с индивидуальной психокоррекционной поддержкой насыщенная и адекватно организованная социальная среда позволяет в течение длительного

времени сохранять достаточно высокий уровень активности и интереса к другим людям у молодого человека с социальной сензитивностью, уровень которой остается крайне высоким и затрудняет адаптацию; при этом его уровень самостоятельности медленно возрастает без периодов выраженного регресса или ухудшения состояния.

Б., муж., 1987 г.р., аутизм, изначально 3 группа по классификации О.С. Никольской.

В дошкольном возрасте отмечались нарушение зрительного контакта, задержка речевого развития, эхоталии, массивные страхи, навязчивые увлечения, двигательная расторможенность и нарушения внимания. Боялся, в частности, находиться в замкнутых пространствах – лифтах, машинах. К 5 годам эти страхи смягчились, получалось ездить в общественном транспорте. Диагноз был поставлен в 4,5 года.

Обращал на себя внимание ранним интересом к музыке: с дошкольного возраста с удовольствием играл на фортепиано – со слов мамы, «раньше, чем говорил». В 6 лет начал заниматься в подготовительной группе музыкальной школы, несмотря на расторможенность и трудности внимания, участвовал в групповых выступлениях.

Занимался в дошкольном возрасте также в московском Центре лечебной педагогики. По достижении школьного возраста было рекомендовано индивидуальное обучение по массовой программе. С 8 лет индивидуально обучался в школе, работающей на территории Детской психоневрологической больницы № 6; туда приходилось ездить в школу 2 раза в неделю на электричке. При этом просился учиться в классе, но педагог оставляла Б. на фронтальные занятия только вместе с мамой: трудности произвольного внимания, работоспособности, удерживания взгляда на объекте не позволяли Б. учиться фронтально без индивидуального помощника. Труднее всего было с литературой. Средние и старшие классы учился индивидуально в школе по месту жительства; обучение, со слов

мамы, было формальным, часть предметов вообще не преподавалась, педагоги не могли по-настоящему включить в учебную деятельность мальчика, в поведении которого к этому времени было много провокаций. Одновременно складывались очень тяжелые отношения с другими детьми – подвергался насмешкам, издевательствам.

Параллельно учился в музыкальной школе, в основном индивидуально: с 8 лет занятия фортепиано, флейтой. Групповые занятия, предусмотренные учебным планом, посещал частично: не ходил на музыкальную литературу и хор, но посещал сольфеджио, которое вела его индивидуальный педагог по фортепиано.

В старшем школьном возрасте, уже закончив формально музыкальную школу, учился играть на гитаре, однако занятия пришлось прервать из-за трудностей отношений с педагогом, который, по-видимому, не мог успешно справляться с поведенческими провокациями Б. В настоящее время играет на флейте, фортепиано, гитаре, больше всего любит играть на синтезаторе. Продолжает заниматься в той же музыкальной школе на коммерческом отделении для взрослых, занятия фортепиано 1 раз в неделю. Кроме того, участвует в любительском музыкальном коллективе молодых людей с ОВЗ.

В 10 лет был свидетелем пожара в общественном месте; после этого события возник еще один устойчивый интерес – пожарная безопасность, трактованный некоторыми психиатрами как бредовый.

С 15 до 19 лет посещал индивидуальные психокоррекционные занятия в Институте коррекционной педагогики; с этого же возраста по настоящее время посещает групповые встречи (Клуб). В поведении на начальном этапе индивидуальных занятий было очень много провокативных проявлений, в частности вербальной агрессии, демонстративного сквернословия. Стремление провоцировать окружающих на аффективные реакции определяло даже музыкальные вкусы Б. в то время: он находил и любил петь песни с грубыми, нецензурными текстами, явно отслеживая реакции окружающих при этом.

На индивидуальных занятиях использовались как метод доверительной беседы, так и ведение дневника, совместное чтение и обсуждение художественных книг. Обсуждались все волнующие Б. темы, связанные с тревогами и страхами: правила пожарной, антитеррористической и т.п. безопасности, жизнь и смерть, здоровье и вредные привычки. Кроме того, постоянно, по разным поводам, обсуждались правила социального взаимодействия в различных ситуациях (как с участием Б., так и других людей), обосновывался их смысл. Отдельное внимание уделялось ситуациям взаимодействия, в которых какая-то сторона проявила несдержанность, вспыльчивость, употребила грубые слова и т.п. Обсуждались «наши» оценки подобного поведения, оптимальный «наш собственный» способ реагирования в таких случаях.

Применение метода «дневника событий и впечатлений» отчасти строилось как воспоминания психолога и Б. на какую-то определенную тему, например, любимые в детстве мультфильмы и музыка, школьные ситуации и т.д. При выполнении этой работы у Б. неоднократно возникали воспоминания о прошлых неизжитых конфликтах с мамой, причем резкие реплики мамы он воспроизводил с высокой содержательной и интонационной точностью. С помощью психолога в дневниковые записи добавлялись отдельные фразы, в которых акцентировалась разница между нынешними интересами Б. и прошлыми.

Приведем выдержки из дневника событий и впечатлений, который составлялся совместно с психологом на индивидуальных психокоррекционных занятиях, когда Б. было 15 л.:

Сейчас у нас уже проигрывателя нет. Я об этом не жалею, потому что теперь у меня есть магнитофон и я все равно могу слушать свою любимую музыку ... Когда поцарапанная пластинка крутилась, мне это было весело. А маме моей было очень неприятно, что пластинку заедает, и она говорила: «Не надо ничего мотать!» и очень сердилась. Я ей говорил, что случайно

испортил пластинку. Мама на меня злилась что пластинку не надо мотать а я помогал пластинку крутить проигрывателю. Но потом недоразумение прошло и никто из-за этого не сердится. К сожалению у нас дома этого проигрывателя сейчас нет, зато есть кассетный магнитофон. Я на этом магнитофоне сейчас люблю слушать популярную музыку .

Когда я был маленький, у нас в доме было пианино марки «Красный октябрь Ленинград» и я очень любил на нем играть но тогда еще не умел этого делать. Мне больше нравились низкие басовые звуки. Мама иногда сердилась на меня из-за этого. Зато сейчас я умею здорово играть на разных клавишных инструментах, но больше люблю играть на синтезаторе и на гитаре (см. также фрагмент дневника в разделе 4.1, с. 66).

По инициативе психолога на этом этапе работы добавлялись фразы, акцентирующие отнесенность конфликтов и слишком сильных аффективных впечатлений к прошлым этапам жизни Б.: «но потом недоразумение прошло ...»; «зато сейчас я умею ...». Подбор слов в подобных фразах также не случаен: в отношении давних аффективных впечатлений используются наиболее эмоционально нейтральные слова (не «конфликт», не «ссора», а «недоразумение»); в отношении же нынешних достижений Б. – наоборот, эпитеты более яркие и эмоционально насыщенные («я умею здорово играть»).

После школы Б. учился в специализированном отделении технологического колледжа по специальности «полиграфист». В течение 2 лет работал аккомпаниатором в музыкальном коллективе; в этот период стал выглядеть гораздо аккуратнее, больше следить за собой благодаря доброжелательным замечаниям руководительницы («Ты работаешь»). В дальнейшем эта работа, к сожалению, прекратилась по независимым обстоятельствам.

В течение 4 лет с некоторыми перерывами работал на неадаптированных рабочих местах: 3 года – оператором «фототочки» (фотографирование на

документы, ламинирование документов и подобные услуги) и 1 год в типографии. В работе проявлял ответственность и терпение. В основном справлялся, к своим ошибкам в работе относился критично. Приходилось переживать в работе некоторые неординарные ситуации: однажды, столкнувшись с грубым, скандалившим клиентом, сохранил самообладание, смог смягчить ситуацию. Работа прекратилась в связи с сокращением бизнеса.

Многократно пытался самостоятельно устроиться на работу – посещал «дни занятости для инвалидов», звонил по объявлениям, ездил на собеседования. В настоящее время, со слов мамы, идея трудоустройства стала у Б. несколько навязчивой: часто проверяет информацию о вакансиях на разных сайтах, огорчается, если нет возможности съездить на собеседование. В период отсутствия работы мама отмечает снижение активности и заинтересованности Б. в происходящем, чрезмерно аффективно заряженное стремление найти хоть какое-то рабочее место, в целом, не совсем продуктивную, скорее хаотическую активность в этом направлении.

Б. многократно участвовал в проектах самостоятельного тренировочного проживания взрослых людей с ограниченными возможностями.

Уровень адаптации и самостоятельности в настоящее время: свободно пользуется разными видами общественного транспорта. Совершает необходимые покупки, не только в продовольственных магазинах, но и в киосках, промтоварных магазинах, в частности покупал сам предметы бытовой техники. Самостоятельно посещает учреждения здравоохранения. Не всегда следит за своим внешним видом, может выглядеть неаккуратно; одевается при этом, как правило, теплее, чем того требует погода. Не ощущает четко, как оптимально одеться в соответствии с погодой и ситуацией. Активно пользуется телефоном, сам звонит при необходимости знакомым, педагогам.

Б. дорожит отношениями в тех сообществах, в которых состоит, в частности в Клубе. С радостью делится на Клубе событиями своей жизни,

предлагает послушать вместе его любимую музыку. Музыкальные вкусы Б. к настоящему времени значительно расширились, стал любить более сложную и более спокойную музыку, в том числе инструментальную.

При этом в общении на Клубе Б. ориентируется в основном на ведущих; привязан к некоторым ведущим, родителям участников. По-прежнему включается в общие темы бесед неустойчиво, для вовлечения Б. в общую деятельность на встречах Клуба часто требуется индивидуальная поддержка. До сих пор иногда забывает имена некоторых участников группы, которую посещает в течение 15 лет. В целом, трудности произвольного внимания, запоминания и последовательного воспроизведения текущих событий остаются отчетливыми.

Б. поддерживает отношения с несколькими педагогами, которые занимались с ним в разные периоды его жизни, в частности со своей первой школьной учительницей; поздравляет их с разными праздниками по телефону – довольно стереотипно, всегда примерно одними и теми же словами. Очень любит кошек, с удовольствием делится своими переживаниями, связанными с общением с животными. На досуге слушает музыку, играет в компьютерные игры, смотрит ролики в сети, часто с очень аффективным, «будоражающим» его содержанием; художественную литературу сам не читает, фильмы не смотрит. Пользуется соцсетями, электронной почтой для связи со знакомыми. Б. сам планирует свое время, четко представляет расписание своих дел, в случае опоздания или неявки старается предупредить по телефону.

Для Б., так же как для молодого человека из предыдущего описания, очень характерна высокая социальная сензитивность, однако здесь она предстает как особое аффективное реагирование прежде всего на нарушения общепринятых норм, например на проявления грубости, резких оценок в разговорах других людей – как знакомых, так и посторонних. В таких случаях он и сейчас может, волнуясь, многократно рассказывать об увиденном и услышанном; в то же время сейчас легче переключается с

подобных тем. Так же взволнованно может рассказывать о каких-то новостных событиях.

Итак, в данном случае катamnестические данные говорят, в целом, о достаточно высоком уровне достигнутой социальной адаптации человека с аутизмом, если учитывать изначальную тяжесть нарушения развития. Это касается как владения социальными навыками (первое из обозначенных нами направлений психологической поддержки), так и уровня понимания социальных отношений, осознания внутреннего мира других людей (второе направление).

В индивидуальной психокоррекционной работе, в отличие от случая А., не так актуальна была задача помощи в освоении повседневных социальных ролей, разыгрывания различных ситуативных взаимодействий – эта сторона социальной адаптации достигалась в данном случае, в основном, более естественным путем. Важнее была работа именно над осмыслением чувств и поведения, своих собственных и других людей, в частности – помощь в смягчении чрезмерного аффективного реагирования на «нарушителей» общепринятых правил.

Необходимо подчеркнуть, что описанный уровень активности и адаптированности достигнут молодым человеком в условиях жизни, во-первых, стабильной и относительно благополучной, а во-вторых, в течение многих лет насыщенной разными событиями, включающей Б. в доброжелательные и стимулирующие сообщества. Огромную положительную роль в отношении социальной адаптации Б. сыграла среда музыкальной школы, в которой он учился параллельно с тяжелым и формальным обучением в общеобразовательной школе.

Данный пример, таким образом, позволяет отчетливо увидеть:

- отчетливую зависимость состояния молодого человека от включенности в регулярную деятельность (в данном случае трудовую);

- важную роль организаций дополнительного образования как площадки для продвижения в социальной адаптации учащихся с РАС;
- затронутую в исследовании социально значимую проблему специальной подготовки педагогических кадров в учреждениях как общего, так и дополнительного образования.