

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФИЛОСОФСКИ ФАКУЛТЕТ
Книга Психология
Том 101

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA „ST. KLIMENT OHRIDSKI“
FACULTE DE PHILOSOPHIE
Livre Psychologie
Tome 101

ТЕРАПЕВТИЧНИ ЦЕЛИ ПРИ НАРУШЕНИЯ ОТ АУТИСТИЧНИЯ СПЕКТЪР

АНЕТА АТАНАСОВА

Катедра „Обща, експериментална и генетична психология“

Анета Атанасова. ЦЕЛИ ТЕРАПИИ В СЛУЧАЯХ НАРУШЕНИЙ АУТИСТИЧНОГО СПЭКТРА

Аутизм это расстройство, которое сопутствует человека в течении целой его жизни. У людей с аутизмом существуют различные потребности в зависимости от возраста. Терапии у людей с аутизмом надо приспособлять к их индивидуальным особенностям, поведению, потребностям и возрасту. В то же время надо иметь в виду познавательные особенности, социальные, языковые и коммуникативные нарушения. Здесь представлены конкретные терапевтические программы людей с аутизмом различных возрастных групп.

Aneta Atanasova. THERAPEUTIC GOALS IN AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Autistic spectrum disorder is a lifelong disorder. Autistic people have different needs in any age. Specialists should individualize therapeutic plans according to special characteristics, behaviour, needs and age of the person with autism. Cognitive abilities, social, language and communicative impairments should also be considered. They are given examples about therapeutic plans for people with autism in different age.

Работата с клиенти с нарушения от аутистичния спектър и техните семейства е мултидисциплинарна област, в която участват медицински специалисти, психолози, логопеди, педагози. Спецификата на състоянието аутизъм предполага наличието на допълнителна квалификация и специализация в тази област независимо от конкретната професия на специалиста.

Състоянието аутизъм съпътства човека през целия му живот. Във всяка възрастова група то има своите особености и специфични проявления. Нуждите на хората с аутизъм се променят с възрастта и налагат необходимостта от актуализиране на конкретните услуги и терапевтични цели.

Необходимостта от дългосрочна, най-често съпътстваща целия живот на индивида с аутизъм, специализирана помощ и подкрепа поставя въпроса за ефективността на предлаганите програми и интервенции. За да се определи ефективността на определена интервенция или за да се оцени развитието/прогреса на индивида с аутизъм, е необходимо дефинирането на значими и конкретни терапевтични цели.

Оценката на ефективността на определени интервенции е изключително важна и същевременно труднопостижима цел в практиката на терапевтичната работа с индивиди с аутизъм. Хетерогенността на състоянието, индивидуалните различия, променящите се с възрастта основни нужди, дефицити и проблеми, наличието на многобройни и разнообразни терапевтични подходи и интервенции, всички тези фактори обуславят трудността да се определят общозначими терапевтични цели, спрямо които да бъде оценявана по еднозначен начин ефективността на интервенциите.

Основна цел в терапевтичната работа е подобряването на качеството на живот на човека с аутизъм, което много често означава да се премахне негативната симптоматика и да се постигне максимална степен на автономност (Askew, 2008). Тази идея е изключително важна, защото тя отразява мнението на човек със синдром на Аспергер, т.е. тя представлява разбирането на човек с нарушение от аутистичния спектър за самия себе си, а не идеите на друг (специалист, родител) за неговия живот.

Подобно е разбирането на Marchetti (2008), че работата с хора с аутизъм има за цел да ги направи по-щастливи, за което е необходимо да се преодолеят техните негативни симптоми и съпътстващи проблеми като депресия, биполарно разстройство, тревожност, страхове.

Продължаващото през целия живот обучение и подкрепа може да подпомогне значително комуникативните и социалните умения, както и уменията за самообслужване на хората с аутизъм (Trepagnier, 1996).

ХАРАКТЕРИСТИКА НА СЪСТОЯНИЕТО АУТИЗЪМ

Категорията аутизъм (Генерализирано разстройство на развитието, Разстройство от аутистичния спектър, Ранен детски аутизъм, Атипичен аутизъм и др.) включва разнообразни състояния и прояви, неясни граници, неуточнени диагностични категории и критерии. Неясната етиология, разнообразните поведенчески прояви, коморбидността на нарушенията са част от причините за трудното дефиниране на еднозначна диагностична категория, с ясно оп-

ределени граници и подходящи интервенции. Разстройствата от аутистичния спектър са хетерогенни и имат висока степен на коморбидност с други състояния и нарушения (Shattuck & Grosse, Wigram & Gold, 2005). Диагностичният процес е затруднен в значителна степен от широкия континуум на аутистичния спектър, включващ от леки до изключително тежки разстройства (Матанова, 2007). В този процес е необходимо да се очертаят първичните дефицити и вторичните нарушения на всеки отделен случай, спрямо което да се разработят терапевтичните стратегии и да се очертаят целите на терапевтичните интервенции (Матанова, 2007).

Нарушения в социалната сфера

Природата на нарушенията в социалната сфера се дефинират по разнообразен начин от различни автори. Като ключови за аутизма се определят нарушеното социално въображение (Wing), нарушеното социално познание (Hobson), нарушението на способността за разбиране на вътрешните състояния и чувствата на другите (Baron-Cohen), нарушената социална игра и др. (Waterhouse et al., 1989). Аспекти на странното социално поведение на хората с аутизъм могат да бъдат: раздразнителност, социално отдръпване (изолираност), стереотипност, хиперактивност, използване на неподходяща реч (Erickson et al., 2007).

За да се поставят значими терапевтични цели в тази област, е необходима оценката на индивидуалните умения и особености при споделяне на внимание; ниво на взаимодействие с другите хора (играе/общува с тях, споделя с тях, използва ги като средство и др.); игра/взаимодействие с връстници (може ли да играе/участва в игри/дейности с размяна и редуване); умения за използване на социален поздрав (отговаря ли на такъв, инициира ли такъв) и др. (Silver, 2005).

Езикови и комуникативни нарушения

За всички индивиди с аутизъм са характерни речеве и езикови нарушения (Матанова, 2007). Хората с аутизъм, които са вербални, също имат определени дефицити в тази област (Tager-Flusterg, H., 1989). Дори когато речта и езикът са овладени до определена степен, съществува съгласие между много автори за наличие на дефицити в прагматичните аспекти на езиковата употреба (Koegel & Johnson, 1989). И тук основен дискуссионен въпрос е дали езиковите и комуникативните дефицити при аутизъм са част от спецификата на синдрома, или са вторични по отношение на други основни дефицити.

Понякога специфика на речевото и комуникативното развитие е използването на ехололични фрази. Често наличието на ехололична реч може да остави погрешно впечатление за разбиране. Но много често децата (и възрастните) с аутизъм не разбират пълното значение на израза, който използват, или влагат в него смисъл, който е различен от конвенционалния.

Също така ефективната комуникация не може да съществува изолирано от социалните взаимодействия (Silver, 2005). Koegel & Johnson (1989) се позовават на различни автори и твърдят, че комуникативното развитие представлява континуум от предвербална комуникация до целево използване на езика за комуникация. При хората с аутизъм са нарушени тези базисни комуникативни умения, които се развиват още в бебешка възраст – реакция на човешките емоции, споделено внимание, повлияване на действията от поведението на другите (Trepagnier, 1996). Основна терапевтична цел в случая трябва да бъде разбирането на комуникативното намерение още на невербално ниво (Koegel & Johnson, 1989). В противен случай може да се натрупва активен речников запас, който обаче не се използва с комуникативна цел. Нарушенията в комуникацията са на всички нива – и вербална, и невербална комуникация.

Съществуват множество инструменти за оценка на езиковите и речевите умения, но хората с аутизъм често не демонстрират еднакви умения в различни ситуации. Постиженията им в тестова ситуация и в обичайна ежедневна ситуация могат да бъдат твърде различни (Silver, 2005). Необходимо е да се направи оценка на индивидуалните стратегии за комуникация и комуникативните способности, които могат да варират според ситуацията и хората (Koegel & Johnson, 1989). Тези различия могат да се дължат на затрудненията, които хората с аутизъм имат при генерализирането на умения (Silver, 2005).

Основни цели на терапевтичното въздействие в тази област могат да бъдат както развиването на реч, така и използването на алтернативни средства за комуникация – символи, жестове, картинки, дори реални обекти.

Познавателни способности

Въпросът за взаимовръзката между интелигентност и аутизъм продължава да бъде дискусионен. Според редица данни в литературата, посветена на аутизма, голям процент от хората с аутизъм също така са с умствена изостаналост. Както отбелязва Матанова (2007, с. 161), „връзката между аутизъм и ниското ниво на интелигентност, представлява диагностично предизвикателство...“ От друга страна, като част от аутистичния спектър се описват т.нар. „високо функциониращи аутисти“, вкл. синдром на Аспергер, при които интелектуалното функциониране е на високо ниво.

Независимо каква е оценката на коефициента на интелигентност, познавателното функциониране на хората с разстройство от аутистичния спектър е различно. Хората с аутизъм срещат трудности още на нивото на усещането. За тях са характерни хипо- или хиперсензитивност по отношение на различни модалности. Нарушенията в сензорната модулация често се манифестират чрез самостимулация (например въртенето на обекти, специфични движения с ръцете и др.) (Ornitz, 1989). Установяването на особеностите в сензорната преработка за всеки конкретен случай е важна задача на психоло-

логическата оценка. Разбирането на тези особености ще даде възможност да се модифицира средата по такъв начин, че да отговаря максимално на нуждите и особеностите на човека с аутизъм. Например, когато се оформя работното място за такъв човек, материалите за работа трябва да му бъдат предоставени на неутрален фон; да му бъде осигурена максимално неутрална звукова среда (Масе, 2004) и др.

Дефицитите на вниманието са друга особеност на познавателното функциониране на хората с аутизъм. Причини за трудностите в концентрацията на вниманието им могат да бъдат интересите (различни от областта, в която се очаква от тях да се концентрират в определен момент); неразбиране относно елемента от средата, върху който се очаква да се концентрират; липсата на мотивация (Масе, 2004) и др.

Grandin (1995), жена с разстройство от аутистичния спектър, разказва за начина, по който тя мисли, преработва информация и извлича информация от паметта си. Тя говори за „визуално мислене“, „мислене в картини“, характерно за хората с аутизъм и твърде различно от типичното мислене чрез думи или обобщени образи. Също така тя казва, че съхранява информацията в паметта си, както това се случва на компютърен диск, без да бъде преработена и асимилирана. Образите, които тя има в паметта си, са конкретни, а не обобщени. Когато ѝ се налага да си спомни нещо, тя все едно „пуска видеозапис“. Всеки конкретен визуален спомен, който има, отключва други такива визуални спомени по асоциация. Според Grandin (1995) тя се е научила да спира този непрекъснат асоциативен процес, но за много хора с аутизъм това е трудно или дори невъзможно. Peeters & Gillberg (1999) наричат аутизма „синдром на хиперреализъм“. Според тях човекът с аутизъм е хиперреалист, който живее в свят на сюрреалисти. Начинът, по който аутистите възприемат света, е буквален.

Тази особеност на съхраняването на информация и мисленето е причина за трудностите на хората с аутизъм да научават абстрактни понятия, да разбират значения на думи, които нямат пряко визуално изображение. Познаването на тази особеност на преработка на информацията е изключително ценна за организирането на терапевтичната работа с хората с аутизъм. Овладяването на нови умения, разбирането на определени правила, ситуации и концепции трябва да се подпомага с визуализация.

ТЕРАПЕВТИЧНИТЕ ЦЕЛИ СПОРЕД РАЗЛИЧНИТЕ ТЕРАПЕВТИЧНИ НАПРАВЛЕНИЯ И ОБЯСНИТЕЛНИ ПОДХОДИ

Теориите относно природата на нарушението имат голямо влияние върху конкретните терапевтични стратегии и цели. Различни теории са формулирани в рамките на два основни подхода за изучаване на аутизма (Prizant & Wetherby, 1989). С първия подход се правят опити да се идентифицира първич-

ният дефицит, а с втория подход се акцентира върху описание на индивидуалния профил на хората с аутизъм – как те учат, какви са техните силни страни и слабости. В рамките на първия подход терапевтичните цели се определят според допусканията за базисните дефицити – свръхселективност на стимули; първично социално отдръпване; проблеми в сензорната интеграция; първичен езиков дефицит и др. (Prizant & Wetherby, 1989). С втория подход се определят индивидуалните силни и слаби страни и терапевтичните цели се конструират на базата на регистрираните дефицити.

Съществува голямо разнообразие от терапевтични подходи. Най-общо те могат да бъдат разделени на подходи, центрирани върху възрастния, и подходи, центрирани върху детето (Атанасова, 2005). Подходите, при които възрастният е водещ във взаимодействието (типичен представител на тази група подходи са поведенческите), работят основно за редуциране на нежеланото и неадаптивното поведение и научаване на умения от различни области: преакадемични и академични умения, самообслужване, език и реч, социализация, емоции и интереси, невербални способности, развитие на комуникативните умения, имитация, умения за игра.

Подходите, центрирани върху детето, акцентират върху взаимодействието и комуникацията, а не върху обучението. Водещият във взаимодействието е детето и развитието му следва неговите собствени интереси и темпо. Основна терапевтична цел на тези подходи е създаване на умения за общуване – споделяне внимание, съвместни игри, адекватно насочена комуникация, желание за комуникация.

Музикотерапията (която може да бъде категоризирана към подходите, в които водещо е детето) при хора с аутизъм е насочена предимно към подобряване на комуникацията. Музиката съдържа разнообразни експресивни средства, динамични форми и възможности за диалог и така подпомага развитието на способностите за поддържане на споделяно внимание (Wigram & Gold, 2005). Тези умения подобряват възможността на децата да се включват в съвместни игри и дейности; намаляват стереотипното поведение (Wigram & Gold, 2005).

Всяка терапевтична цел, която се поставя, е обвързана с конкретните подходи за работа, използвани от специалиста, от родителите, от всички останали, които общуват с човека с аутизъм. Принципното разбирателство между специалисти и родители относно използваните подходи за работа е изключително важно условие за успешното изпълнение на терапевтичната програма. В конкретния терапевтичен план е възможно комбинирането на различни подходи (Атанасова, 2005), което също трябва да бъде уточнено и договорено.

При определяне на терапевтичните цели трябва да се отчетат индивидуалните проявления на типичните за аутизма характеристики. Разбира се, от значение са множество други фактори като възраст, семейна, социална и образователна среда.

ОЦЕНКА НА ИНДИВИДУАЛНИЯ ПРОФИЛ

Голяма част от опитите да се дефинират субгрупи в категорията аутизъм завършват със заключението, че съществуват почти толкова категории, колкото са индивидите с това нарушение (Waterhouse et al., 1989). В изготвянето на смислен терапевтичен план за индивида с аутизъм е необходимо да се определят неговите индивидуални нужди. Психологическата оценка на особеностите, дефицитите, силните страни, интересите, странните и неадаптивните поведения могат да бъдат отправна точка за поставянето на значими цели на работата. Например редуцирането на използването на странна реч, напускането на стаята по време на сесия и др. могат да бъдат такива терапевтични цели на определен етап от работата (O'Reilly et al., 2006).

Характерна особеност на хората с аутизъм е хетерогенността на тяхното развитие. Подробната оценка на индивидуалния профил е изключително необходима, тъй като трудно може да бъде предположено какво е нивото им на развитие в определена област, ако то не е специално оценено. За хората с умствена изостаналост е характерен хомогенен профил на изоставане. Нивото на интелектуално развитие при тях може да прогнозира с известна точност нивото на различните умения и способности. Докато индивидите с аутизъм могат да имат изключителни способности в определена област – например да четат на шестгодишна възраст, но същевременно в областта на самообслужването да функционират на много по-ниско ниво (например не умеят да си обуват сами обувките).

ОПРЕДЕЛЯНЕ НА ТЕРАПЕВТИЧНИТЕ ЦЕЛИ В ЗАВИСИМОСТ ОТ ВЪЗРАСТТА

Подобряване на комуникативните умения несъмнено е изключително важна терапевтична цел при работата с индивиди с аутизъм (Prizant, Wetherby, 1989). Тази обща цел може да бъде конкретизирана в множество цели, подходящи за съответната възраст и ниво на развитие на индивида. За да може да общува ефективно, човек трябва да притежава множество конкретни умения и познания: да разбира значението на думите; да разбира жестовете и мимиките; да използва по подходящ начин думите; да използва по подходящ начин жестовете и мимиките; да разбира смисъла на твърдение (изказване), което прави друг човек; да отговаря с подходяща реплика на определено изказване и др. За деца от предучилищна възраст, които не говорят, трябва да се започне от натрупването на пасивен и активен речник. Разбирането на смисъла на комуникацията като размяна между двама (и повече) души също е необходимо условие и подготовка за успешно общуване с другите. В тази възраст трябва да бъдат овладени умения като насочване на вниманието към говорещия, осъществяване на адекватен очен контакт и др. Ако детето няма развити превербални комуникативни

умения (като споделено внимание), това също трябва да бъде първостепенна задача, за да бъде успешно по-нататъшното комуникативно обучение.

За децата в училищна възраст е важно да овладеят подходящи и социално приемливи форми на комуникация с връстници и с учители.

Възрастните с аутизъм трябва да разширят своите умения до множество различни и непредвидими социални ситуации, в които е удачно да се общува по определен начин. Изслушването на друг човек, разграничаването на съществена от несъществена информация, развитието на чувствителност спрямо това какво може и какво не може да се споделя с другите хора, също са важни умения, необходими за успешното общуване, които трябва да бъдат учени и овладявани постепенно от юношите и възрастните с аутизъм.

Терапевтични цели, специфични за предучилищна възраст

Основни цели на терапевтичната програма с деца с аутизъм според Wigram & Gold (2005) са: поддържане и развитие на вниманието; подобряване на комуникативното поведение; езиково развитие; развитие на емоционалните реакции; подобряване на контрола върху поведението.

Овладяването на умения за самообслужване са изключително важни и често пренебрегвани от родителите на децата с аутизъм в предучилищна възраст.

Да бъде научено детето да се справя само с все повече неща, е една от основните задачи на родителите. Същевременно това е една изключително трудна задача за всеки родител. Типичната родителска роля на обгрижващ в първите месеци от живота на детето се преодолява изключително трудно от родителите на деца с аутизъм. Една от причините е, че децата с аутизъм обикновено закъсняват в овладяването на различни умения за самостоятелност, т.е. първите опити на родителите за приучаване към такива навици са се оказали неуспешни. Храненето, ползването на тоалетна, събличането и обличането, миенето на ръце и къпането, участието в домакинските задължения са области, в които детето трябва да бъде научено на повече самостоятелност.

Ако детето не е овладяло в тази възраст определени умения за самообслужване, тези цели продължават да бъдат актуални и първостепенни и в следващите възрастови периоди.

Справянето с гневните изблици, агресивното и самонарязащото поведение (когато такова е налице) също са първостепенни цели в терапевтичните програми за малки деца.

Друга важна терапевтична цел в тази възраст е развитието на умения за общуване с връстници. Посещението на детето на масова детска градина не е достатъчно условие такива умения да бъдат развити. В тази ситуация детето с аутизъм се нуждае от много подготовка, помощ и подкрепа за разбиране на правилата в групата, подходящите начини за осъществяване на взаимодействия

твие. Основните затруднения на детето с аутизъм в предучилищна възраст са да иницира взаимодействие и да реагира на взаимодействие, което е инициирано от друг (Angeliki, 2006). За да бъде възможна успешната адаптация на детето, е необходимо също така да се работи за подобряване на неговите речеви умения, намаляване на гневните изблици и ограничаване на стереотипното поведение (Angeliki, 2006).

Когато детето с аутизъм бъде включено в група от връстници в предучилищна възраст (или по-късно, в училище), без да бъдат посрещнати неговите специални нужди, това може дори да влоши поведението му (Angeliki, 2006).

Терапевтични цели, специфични за училищна възраст

Независимо дали детето с аутизъм посещава масово, специално училище или специализиран център, училищната възраст е изключително значима, защото тя предоставя възможности за развитие в две изключително важни области: социални взаимоотношения и познания. Опитът, който детето с аутизъм има възможност да натрупа в тази възраст, е твърде ценен и незаменим. Разбира се, за да се случи това по успешен начин, то се нуждае от специални грижи и програми.

В тази възраст е изключително важно да бъдат посрещнати образователните нужди на децата с аутизъм (Askew, 2008). Детето с аутизъм се нуждае от среда, модифицирана по начин, който да отговаря на неговите потребности. Новите знания и умения, които се овладяват на този етап от развитието, трябва да бъдат поднесени по достъпен за него начин. Тук трябва да се имат предвид особеностите на неговите усещания, възприятия, памет и мислене.

Ако това е възрастта, в която за първи път детето с аутизъм се включва в група от възрастни, на преден план излизат всички онези цели и нужди, които не са били постигнати и посрещнати в предучилищна възраст. Но дори когато детето има опит от функциониране в група на ниво предучилищна възраст, то отново ще се нуждае от известна подкрепа за адаптация в новата среда.

Училищната възраст предоставя многобройни възможности за работа в различни области с децата с аутизъм. Същевременно овладяването на всяко умение при тях изисква много повече време, отколкото за децата с типично развитие. Акцентирането единствено върху академичните познания или изграждането на конкретни взаимоотношения с дете, с което няма перспектива за дълготрайни контакти, може да бъде изключително времеемко. Така може да бъде пропуснато ценно време за създаването на умения и овладяването на познания, които биха били изключително полезни за детето в бъдеще. В училищната възраст е изключително важно при приоритизирането на терапевтичните цели да се мисли в перспектива, от гледна точка на бъдещото функциониране на този човек като възрастен. Това е възрастта, в която се създават полезни трудови навици, разширяват се уменията за самообслужване и помощ в домакинството, развиват се умения за организиране на свободното време.

Терапевтични цели, специфични за юноши и възрастни

Основните терапевтични цели за хората с аутизъм в тази възраст са в областта на придобиване на професионални умения, независимо функциониране, комуникация, организиране на свободното време, междуличностни взаимоотношения (Bourgondien & Mesibov, 1989).

Основните дефицити, характерни за хората с аутизъм – комуникация и социални умения – остават водещи в терапевтичните програми при юноши и възрастни. Подобряването на комуникативните умения е по посока на това да се направи речта, която използват, социално приемлива и разбираема (Bourgondien & Mesibov, 1989). Много юноши и възрастни с аутизъм проявяват интерес към другите хора и имат желание да осъществят социални контакти, но те обикновено не умеят да направят това по подходящ начин. Изключително трудно, много често невъзможно, за тях се оказва създаването и поддържането на приятелски взаимоотношения.

В някои случаи поведенческите проблеми в тази възраст се увеличават и засилват. Намаляването на ритуалното и компулсивното поведение, агресивността и самонараняването (когато са налице) са първостепенни терапевтични цели в тази възраст.

За юношите и възрастните с аутизъм често е проблем организирането на свободното време. Намирането на подходящи и приятни за тях занимания може да бъде сериозен проблем. Липсата на интереси, липсата на самостоятелност и ограничените социални контакти, които те имат, обикновено са причина и реална трудност за организирането на занимания и забавления.

В тази възраст на преден план излиза проблемът с възможността да се упражнява някаква трудова дейност, която да бъде платена. Липсата на практики и социални програми в нашата страна, насочени към ангажирането на хората с увреждания и специално на хората с аутизъм в такива дейности, допълнително утежнява този проблем. Изключително важно е да се направи оценка не само на уменията, ограниченията и интересите на човека с аутизъм, но и на ресурсите на неговото семейство и социална среда по отношение на възможностите за упражняване на трудова дейност и ангажиране на човека с аутизъм в грижите за себе си до максимално възможната за него степен.

Сексуалността на младите хора с аутизъм също е област, която е проблемна за тях и техните семейства. Тази тема често е табу както в семействата, така и сред професионалистите от организациите и институциите, които понякога посещават юношите и възрастните с аутизъм.

Проблемите на сексуалното съзряване могат да бъдат много за всеки един млад човек. При децата и младежите с аутизъм сексуалните въпроси могат да се окажат още по-трудни. Те могат да бъдат свързани с:

- Разбиране на промените, които се случват с тялото им.
- Справяне с емоционалните преживявания.

- Адекватен (социално приемлив начин) за изразяване на емоциите.
- Трудност да разберат какви са чувствата, които изпитват.
- Трудност при споделянето на чувствата.
- Прояви на сексуалност на неподходящо място, по неподходящ начин, към неподходящ човек.

- Използване на насилие без да има разбиране, че това е така.
- Трудност да разберат взаимоотношенията между хората въобще и да имат усещане и разбиране за сексуалността като част от тези взаимоотношения.

- Прояви, които останалите хора смятат за сексуални, без те да са такива от страна на младежите като намерение (напр. ходене по малка нужда на неподходящи места, докосване на друг човек, мастурбиране на публично място).

Не може да се мисли за младежите с аутизъм като за несексуални хора. Всеки човек има право да изпитва, да проявява и да бъде обект на сексуални чувства и желания. Но хората с аутизъм имат нужда от подкрепа, която да им позволи да развият своята сексуалност по приемлив и безопасен за останалите хора начин.

Хората с аутизъм имат нужда от специално обучение относно сексуалността:

- Те трябва да бъдат запознати по достъпен за тях начин с промените, които се случват с тялото им. В този процес трябва да участват и родители, и специалисти.

- Обучението по отношение на сексуалността не може да се случва извън контекста на човешките взаимоотношения. Сексуалността не би трябвало да се разглежда отделно, като случваща се сама по себе си. Сексуалността трябва да се разглежда като част от общуването и взаимоотношенията на приятелство и интимност.

- Младежите с аутизъм трябва да научат конкретни модели на поведение; да се въведат правила; да се поставят граници.

За да бъде готов един специалист да окаже професионална помощ на хората с аутизъм, трябва да разбира аутизма, да работи на базата на предварително изследване и оценка на нуждите им, да има готовност да адаптира средата към нуждите на човека с аутизъм, да си поставя функционални терапевтични цели, да използва специален комуникативен стил в процеса терапевтичната работа, разбираем за човека с аутизъм (Peeters & Gillberg, 1999).

Комуникацията, уменията за самопомощ и участие в домакинските задължения, уменията за работа, за организиране на свободното време и социалните умения са ключовите области, към които трябва да бъде насочена една терапевтична програма за човек с аутизъм (Peeters & Gillberg, 1999).

Терапевтичната работа с хора с аутизъм продължава през целия им живот, като се съобразява с техните индивидуални и променящи се нужди, ресурсите на семейството и социалната среда, включването на различни специалисти

и институции в грижите и услугите, които се предлагат за тях. Адекватната оценка на развитието на индивидите с аутизъм налага максималното конкретизиране на постижими и ясно формулирани цели на работа, уточнени начини и стратегии за работа, участие на родители, специалисти, институции. Терапевтичните планове за хората с аутизъм се изготвят и ревизират през определен период от време, в зависимост от постигането на определени цели и променените нужди, условия на живот, възраст и ресурси от страна на семейството.

ПРИМЕРИ ЗА КОНКРЕТНИ ТЕРАПЕВТИЧНИ ЦЕЛИ

Представените терапевтични програми¹ (и части от терапевтични програми) илюстрират конкретизирането на цели на работата в различни области – когнитивно развитие, социални взаимодействия, комуникация, самообслужване и др. Всички специалисти, близки и институции, ангажирани с грижи за конкретното дете (възрастен човек), са запознати с програмата и работят по нея. Тези програми се актуализират на всеки шест месеца.

Случай 1

Момче на 5 г.

Диагноза: Генерализирано разстройство на развитието

Комуникация

- Да се научи да използва думи, за да изрази нужда. За целта е необходимо да се изисква от него да използва дума винаги, когато иска нещо. Първоначално се започва с ДАЙ.

- Да се изисква да използва думите, които знае, винаги (в подходящи ситуации).

- Обогащане на активния речник.

Възрастният назовава обекти/предмети; от детето се изисква да ги повтори. Това се прави, когато вниманието му е насочено към съответния обект/предмет.

- Да умее да посочва с пръст. За да се научи да прави това, трябва да му се показва какво означава този жест – т.е., когато детето иска нещо, възрастният може да го посочва с пръст (и да назовава думата), след това може да посочва с пръста на детето и след това да изисква (и да го насърчава) той да посочва с пръст.

- Добре е да се започне с овладяването на думи, които са мотивиращи за него (защото са свързани с нещо, които обича и харесва).

¹ Всяка от представените терапевтични програми е изготвена от автора на статията, съвместно с друг специалист, работещ в Център за социална рехабилитация и интеграция на лица с проблеми от аутистичния спектър.

- Дейностите, които са му любими и интересни (като детски филм и компютър) се използват, за да се стимулира комуникацията.

- Да изразява отказ и нежелание като казва НЕ. Не се толерират викове или други социално неприемливи форми на изразяване на нежелание.

- Изисква се да изразява желание като използва дума. Първоначално това е думата ДАЙ. Постепенно се въвеждат нови думи, адекватни на ситуацията и желанията му. Например, когато иска да яде, първо трябва да каже ДАЙ. Когато започне да употребява думата винаги в съответната ситуация, се изисква да каже СУПА (тъй като това е една от думите, които знаем, че може да казва). Настоява се да каже СУПА (в случаите, в които наистина иска да яде супа). След това (след известно време) се изисква да каже ДАЙ СУПА.

- Да използва комуникацията, за да привлече вниманието на възрастния – т.е., когато иска да му се обърне внимание, трябва да използва думи (например ЕЛА, ПОМОГНИ, ДАЙ и др. подобни). Ако не използва думи, не получава изискваното внимание. Първоначално трябва да му се показва какво се очаква от него. В ситуация, в която очевидно иска нещо, се повтаря думата, която искаме той да употребява и настояваме да я чуем от него.

- Да се стимулира комуникацията с познат възрастен (с родители, близки, специалисти, с които общува). Стимулира се насочването на комуникацията към друг човек по няколко начина: обръщение по име (или например като казва „мамо“, „тате“); подходящ очен контакт (гледа в очите човека, на когото говори, който му говори или от когото иска нещо).

- Да се научи да иска помощ като казва ПОМОГНИ. По описания вече начин: повтаря се думата, която очакваме да чуем от детето, и не му оказваме помощ, докато не я чуем (първоначално се приема и опитът думата да бъде казана независимо колко точно звучи като произношение).

- Да насочва вниманието си към определени дейности с помощ от възрастен. Възрастният посочва това, което иска да бъде забелязано, насочва детето натам, казва дума, изисква внимание. Първоначално това трябва да са атрактивни ситуации; постепенно, когато детето разбере, че трябва да реагира и да насочва вниманието си, когато възрастният поиска това от него, могат да се въвеждат и други, не толкова атрактивни стимули.

- Следи се за разбирането на речта. Използват се отделни думи и фрази, директно свързани с конкретната ситуация. Например: *обувки* (винаги, когато се обува и събува); *яке* (винаги, когато го облича и съблича, носи го в гардероба или го взема от там); *топка* (винаги, когато се играе с топка, носи се, взема се, прибира се, търси се и т.н.). За да сме сигурни, че детето разбира определени думи, трябва да се опитаме да ги използваме в ситуация, която не е пределно очевидна. Например: ако му кажем *дай ми вилицата* и това се случва по време на хранене, за него е ясно, че в тази ситуация трябва да даде вилица и е много вероятно той да се ориентира по-скоро по контекста. Но ако сме на детската площадка или в спалнята например и му поискаме вилица (тя трябва да

е в наличност, разбира се и да е видима за него), но не му посочваме вилницата в момента, ще успеем да разберем дали той наистина разбира смисъла на думата „вилница“. По подобен начин трябва да следим и да проверяваме за разбирането на всички думи от неговия пасивен и активен речник.

- Да разбира отделни съществителни имена в конкретни ситуации, напр. „Дай ми ТОПКАТА“ (като си протягате ръката, за да отпадне необходимостта да разбира „дай ми“). Първоначално пред детето е само топката. После пред него има както топка, така и друг предмет (кубче например), постепенно могат да се въведат още предмети и да се усложни ситуацията.

- Да разбира отделни глаголи като ТИЧАМ, ХОДЯ, СЯДАМ, ЯМ. Думите се повтарят в съответните ситуации (само думите, а не цели изречения с тях).

- Да разбира две ключови думи в конкретни ситуации, напр. „Дай ми НОЖИЦАТА и МОЛИВА“. Разбира се, за да се изисква това, трябва да сме сигурни, че е научил значението на думите поотделно.

Социално взаимодействие

- Да се научи да споделя внимание с възрастен, т.е. да са насочени и двамата към една и съща дейност. За да се случва това, възрастният трябва първоначално да се включва в дейности и игри, които на детето са му интересни, след това би могъл да въвежда вариации в тези игри (да въвежда постепенно нови елементи, нови правила) и чак след това – да предлага нови и непознати за него занимания, игри и дейности и да изисква внимание от детето.

- Да се научи да подава и приема предмети от възрастни и други деца. Първоначално това умение се упражнява с възрастни, а по-късно – и с други деца. Като предмети, които се разменят и се подават, могат да се използват: топка, кубче, част от строител и всякакви други реални предмети или играчки, които представляват интерес за детето. Подаването на предмети се съпровожда с използването на думи: ДАЙ и ВЗЕМИ.

- Да участва в игри, в които има взаимодействие, напр. гоненица, боричкане и др.

- Да участва в игри, в които възрастният имитира детето, напр. въртене на предмети с връвчица, подскачане, тичане, биене на барабан (в ситуация, в която той прави това, възрастният се включва в играта като го имитира).

- Включване в групови игри с ясни правила, спазване на последователност от действия и редуване.

- Да инициира любими игри като покани възрастен да участва, т.е. като каже нещо, например: ЕЛА, ПАК, ХАЙДЕ, а не само като го дърпа за ръка.

- Да имитира действията на възрастен при игри с редуване и имитация. Изисква се детето да повтаря действията, които възрастният прави, като първоначално може да се насочва ръката (тялото му), за да му се покаже как се случва това.

- Да инициира социален поздрав, като направи очен контакт, махне с ръка и/или каже „здравей“.

- Да отговори по подходящ начин на социален поздрав от възрастен, напр. като направи очен контакт, докосне го или каже „здравей“.

- Да се редува в групова ситуация с малък брой участници с минимална подкрепа от възрастен. Например детето трябва да следва определена последователност от действия (качване на столче, скачане, пълзене, мушкане под нещо и т.н.), като се редува с някого (възрастен или дете).

Познавателно развитие

- Да се установят взаимоотношения на сътрудничество с възрастните, с които детето работи. Създаването на такива взаимоотношения и научаването да се следват и изпълняват инструкциите на възрастния са необходима основа за овладяване на много умения в различни области.

- Стимулира се развитието на уменията за имитация. (Имитацията е начинът, по който децата учат. Показването на определени движения, действия, начин на манипулация с предмети и изискването за имитация е начинът, по който детето може да научи повече за света около него.)

- Развитие на уменията за групиране на еднакви обекти.

- Развитие на уменията за класификация по цвят и форма.

СЛУЧАЙ 2

Момче на 4,5 г.

Диагноза: Генерализирано разстройство на развитието

Когнитивно развитие

- Овладяване на нови двигателни схеми, свързани с обща и фина моторика. Показва се начинът, по който се манипулира с различни предмети (играчки), стимулира се имитацията.

- Развитие на уменията за класификация. Класифицират се реални предмети (и картинки) по различни показатели.

- Научаване на умения за самостоятелно изпълнение на поставена задача от няколко стъпки. Първоначало – със зрителна опора (показване), а след това – само по словесна инструкция и евентуално – самостоятелно изпълнение.

- Да превключва вниманието си от дейността към говорещия и обратно към дейността. Няколкократно в една ситуация се насочва вниманието на детето ту към говорещия (когато някой говори), ту към дейността, която се извършва.

- Да насочва вниманието си към „цялостната картина“ в познати ситуации. Например: на автобусната спирка – „хората чакат автобус“; на площадката – „децата играят“; в магазина – „хората купуват“; на улицата – „карат коли“; в небето – „летят птици“ и др. под. Идеята е да разбира като цяло ситуацията, а не да се фокусира върху една птица, един човек на автобусната спирка, една дейност на детската площадката и т.н.

- Да прави подходящ избор от две видими алтернативи. Например: 1) Прост пъзел, който детето трябва да довърши като избере подходящата част. 2) Асоциации: чаша – чиния; цвете – лейка; кукла – дреха; топка – баскетболен кош и т.н. Детето трябва да избере подходящата картинка (или реален предмет), за да допълни асоциацията. 3) Мозайка: реди се някаква последователност, например редуват се жълта и синя мозайка в редичка. Детето трябва само да избере правилния цвят мозайка, с който да довърши редичката.

- Да разпознава проблема в познати ситуации, напр. *разлято питие, липса на лъжица за хранене, счупен молив*, първоначално чрез помощ от типа на „Какво се случи?“, „Какъв е проблемът?“, „О-о-о-о!“

- Да реши проблема след подкана, напр.: „От какво имаш нужда?“ – в горните и в други подобни ситуации при видими алтернативи.

Случай 3

Момче на 5 г.

Диагноза: Генерализирано разстройство на развитието

Социално взаимодействие

- Да се стимулира социалното взаимодействие на емоционално ниво. Целта е да се играе съвместно с друг човек, независимо каква точно е играта. Акцентът е върху емоционалното преживяване. Правилата могат да се променят, да не се спазват стриктно или дори да няма определени правила.

- Да се стимулира участието му в групови занимания. Освен по установени правила да бъде по-гъвкав и толерантен към промяна на правилата и стереотипа на ситуацията. Да се включва както в структурирани, така и в неструктурирани ситуации (в детската градина, на детска площадка).

- Да участва в игри с връстници. Да играе с тях игри, които е научил с възрастните. (Например: игри на маса – със зар, пионки, редуване или игри с топка, кегли и др.)

- Да научи игри, в които се имитират движения (гимнастика, песнички, чийто текст е придружен с определени действия/движения.)

- Да осъзнава собствените си чувства (и на другите): гняв, тъга, радост, страх. Първо през опита на детето се назовават чувствата (във всяка подходяща за това ситуация), след това могат да се използват аналогични ситуации с други хора, ситуации от филми и др.

- Да се научи да слуша активно (да има очен контакт, когато изчаква за отговора на другия). В подходящи ситуации трябва да му се обръща внимание: „Виж кой говори!“, придружено с жест на посочване. В ситуация с един възрастен детето определено владее това умение, но то трябва да се пренесе и в групова ситуация – когато един възрастен дава обща инструкция за всички деца, а не индивидуална, насочена към него (каквато е ситуацията в детската градина).

Комуникация

- Да обогати експресивния си речник с граматически правилни конструкции и форми – местоимения (аз, ти, той, тя), единствено и множествено число и др.

- Да умее да разказва за минали събития.

- Да научи думи, изразяващи емоции: обичам, харесвам, весел, ядосан, тъжен и др. Във всички подходящи ситуации възрастните трябва да назовават емоциите, които изпитва той или друго дете. Например, ако друго дете плаче, да се обърне внимание на това: той/тя плаче ... тъжен/тъжна е. Или: той/тя се смее ... весел/а е. Когато сме сигурни, че разбира въпроса „защо“, можем да включим: „Защо плаче/се смее? – Защото е тъжен/весел.“ Емоциите весел/тъжен могат да се илюстрират с рисунки, апликация на човешко лице (човешка фигура) и да се назовават хората, които са весели/тъжни, да се посочват, да се класифицират (веселите лица се апликират/рисуват на един лист, а тъжните лица – на друг лист).

- Да се развиват уменията му за водене на разговор. (Да се научи да довършва често използвани фрази и да отговаря на прости въпроси. Например: Котето прави (мяу). Кучето прави (бау). Как се казваш? (Казва името си). На колко години си? (Казва възрастта си). Зеленчуци който не (яде). Влакът прави (пуф-паф). и др.

- Да задава и да отговаря на въпроси: Кой идва?; Какво е това?; Как се казваш?; На колко години си?; Какво правиш?; Къде отиваш?; Къде е (предмети, хора)?; Как си? (Добре съм). Кой ден е днес?; Кой месец е сега?; Какво е времето? (топло, студено, вали дъжд); Какво искаш? (Искам); Защо ? (Защо не може да прием тази вода? – Защото е мръсна. Защо не можем да направим това? – Защото е малко/голямо/не става тук – в контекста на игра с конструктор, пъзел, мозайка и др.; Защо трябва да сложиш шапка? – Защото е студено. Защо трябва да си съблечеш якето? – Защото е топло и т.н.

- Да инициира социално взаимодействие по подходящ начин. Да инициира взаимодействие, като застане близо до човека (или го повика – по име или съответно с обръщенията „мамо“, „тате“, „бабо“, „дядо“); да гледа в очите, когато вика някого, да използва реч, за да обясни какво иска. Да се стимулира такава инициатива не само с най-близките, но в различни ситуации: с децата и учителките в детската градина, с деца на площадката и др.

- Да комуникира с по-малко познати възрастни и връстници.

Да се изисква от него да използва комуникативните умения, които има и използва вкъщи, в различни други ситуации.

- Да разбира въпроса „защо“.

Защо това не става тук? – Защото е голямо (при игра с конструктор и др.)

Защо плачеш? – Защото се ударих (в ситуация, когато се е ударил и го боли).

Защо се разля водата? – Защото бутнах чашата.

Защо слагаш шапка? – Защото навън е студено.

- Да научи характеристиките на определени предмети. Например: пред детето има *ябълка* и *банан*. Казваме: *Взemi това, което е жълто и се бели*. Или: *Взemi това, което е кръгло и червено*. Могат да се използват геометрични фигури (*кръг, квадрат*) – *Взemi/покажи това, което е кръгло*. Или *супа* и *друга (твърда) храна: Какво ядем с лъжица/с вилица?* и т.н.

Случай 4

Момиче на 8 г.

Диагноза: Генерализирано разстройство на развитието

Самообслужване

- Продължава работата в областта на самообслужването. Засега дейности като обущане и събуване отнемат много време. Момичето често настоява някой да направи това вместо нея. В тази област се цели постигане на абсолютна самостоятелност, без опити да се накара друг човек да я обуща.

- Уменията за самообслужване трябва да включват и различни дейности въпреки като: отсервиране на прибори за хранене, приготвяне на дрехи, обличане и събличане, прибиране на дрехи в гардероба, миене на ръце, миене на чинии, участие в къпането и др.

- Помощ въпреки: почистване с прахосмукачка, донасяне на вещи (например шише с вода за бебето), поливане на цветя, помощ при сервиране на масата за закуска/обяд/вечеря и др.

Поведение и социално взаимодействие

- Използват се дейности, които мотивират детето за работа, за да бъде възможна комуникацията и развитието на умения. Такива дейности са: работа с компютър, букви и цифри. Целта е да се привлече вниманието ѝ, без възрастният да се налага.

- Придобиване на умение да изчаква, като за целта се играят съвместни игри, в които има редуване между двамата играчи. Такива игри могат да бъдат: подаване на топка; игра с мозайка, при която се редуват двама души; рисуване, при което отново има редуване; пъхане на дребни монети през отвор (отново с редуване); двигателни игри с редуване – „аз скачам, ти скачаш“ и т.н.

- Включване в общи игри с връстници. Трябва да се съдейства на детето да разбере правилата и да се настоява да ги следва и участва, като това става постепенно. Засега въртенето и пеенето могат да я мотивират да се включи в обща игра.

- Запознаване с учителките на детето в предучилищната група. Целта е да се поддържа връзка и позитивни взаимоотношения между всички възрастни и специалисти, които общуват с нея в различни ситуации. Създаването на практика за комуникация между специалистите от различните институции е важно за установяване на адекватен подход, уеднаквяване на изискванията, координация между използваните методи на работа.

Комуникация

Акцент в тази област е научаването на изразяване на желание и нужда, като се използва реч. За тази цел е необходимо:

- **ВИНАГИ**, когато детето поиска нещо, да се настоява да използва подходяща дума (изречение).

- Това, което иска, да не му бъде предоставяно по подразбиране или по нейно настояване, което не е вербализирано.

- Да се изисква да иска помощ и да дава същата според възможностите си.

- Увеличаване на репертоара от думи, които детето разбира. Използват се картинки и написани думи. Подбират се картинки от различни области. Изготвя се набор от: картинка и дума; само картинка; само дума. Детето трябва да комбинира думата и картинката, предоставени в различни варианти.

- Подобряване на артикулацията. Написани думи могат да се използват като средство за подобряване на произношението, като при изговарянето им думите се артикулират ясно и се набляга на пропускания от детето звук.

- Увеличаване на репертоара от думи, които детето използва активно с комуникативна цел. Настоява се да се изразява вербално, а не с жестове и по подразбиране (според ситуацията). Може да се използва писмената реч за подобряване на устната реч – т.е. за детето е по-ясно, ако напишем това, което очакваме да каже, например „Отвори“, „Искам на компютъра“, „Искам чаша вода“, отколкото само да казваме думата/изречението. Без помощта на писмената реч то не успява да артикулира правилно и да разграничи думите в изречението.

- Стимулира се използването на речта за комуникация непрекъснато. Добре е да говорим, обрънати с лице към него, с кратки и прости изречения, понякога само с отделни думи, докато сме убедени, че разбира значението им.

Когнитивно развитие

- Стимулират се уменията на детето за имитиране. Имитират се действия с предмети, играчки, движения (скачане; клякане; сядане; ставане; пълзене; ръцете горе, долу, встрани, напред; пляскане); възпроизвеждане на ритъм (пляскане, почукване, потропване в определен ритъм). Уменията за имитация са основата, чрез която децата овладяват нови умения и познания за света. Тъй като тя по-скоро не имитира спонтанно, може да се тръгне от нещата, които обича да прави и са ѝ интересни. Възрастният може да имитира нейните действия, движения и впоследствие да се опитва да предлага други, като я награждава (чрез похвала) в случаите, когато тя също имитира.

- Да отговаря на въпроси: „Какво е това?“, „Какво прави/ш?“ В конкретни ситуации задаваме на детето въпросите (посочени по-горе) и даваме отговора, който очакваме от нея. След многократни повторения увеличаваме времето между въпроса и отговора, като очакваме (или изискваме, когато е необходимо) да получим този отговор от нея.

- Използват се интересите на детето с цел натрупване на умения и познания в различни области. Могат да се използват дидактични компютърни игри; други занимания на компютър (разглеждане на картинка, задаване и отговаряне на въпроси по определени картинки и т.н.)

- Работи се върху развитието на уменията за концентрация, като постепенно се удължава времето, в което тя е ангажирана и съсредоточена върху определена структурирана от възрастния дейност. За да се постигне това, трябва да се сменят често дейностите, които ѝ се предлагат, да се редуват такива, които тя харесва, с такива, които са по-трудни или не твърде интересни за нея.

- Занимания с различни материали, игри, играчки, които обогатяват опита на детето и развиват уменията за мислене (пъзели, мозайка, играчки с вгнездяване, разглеждане на картинки, апликация, рисуване с различни материали, игра с пластелин и др.)

- Занимания с букви. Четене, писане на елементи на букви, букви и думи. Трябва да се следи за разбирането на значението на думите, които се пишат и четат.

- Да се научи да избира между два предмета или две игри.

- Количествени представи до три. Да се научи да съпоставя цифрите 1, 2 и 3 със съответното количество (един, два, три предмета – реални и на картинка).

Случай 5

Момиче на 17 г.

Диагноза: Детски аутизъм

Самообслужване и домакинство

- Да се научи да реже с нож меки хранителни продукти (например сирене, кашкавал); да маже филия с масло/маргарин.

- Да се научи да пазарува сама от магазин един продукт при точно приготвена сума (първоначално до нея може да има възрастен, който обаче не участва в покупката, а само наблюдава).

- Да се включва ежедневно в приготвянето и раздигането на масата.

- Да се научи да мие чинии под наблюдение от възрастен. (Тази дейност също е добре да стане част от ежедневните занимания и задължения на момичето).

- Да участва в приготвянето на храна. (Например: да разбърка салатата, да извади от хладилника определен продукт, да сложи твърда храна (като картофи, месо и т.н.) в чинии.

- Да помага при миенето или метенето на пода, когато се изисква от нея. (Добре е това също да бъде част от редовните задължения на момичето.)

- Да започне сама да си оправя леглото след сън (например да сгъва одеалото и изпъва чаршафите) и да си прибира пижамата.

- Да помага при чистенето на собствената стая (например да ползва прахосмукачка, да подрежда вещи и дрехи, да бърше прах), доколкото може.

- Да участва активно при къпане, като се насапунива и изплаква сама. Да се научи да се избърсва.

- Да прави опити да се бърше с тоалетна хартия сама, когато ходи до тоалетна.

- Да бъде подканяна сама да преценява какво трябва да облече според времето.

- Да почиства сама обувките си.

Езиково и речево развитие

- Да научи значението на повече думи от обкръжението, които постепенно да започне да използва сама.

- Да се научи да разпознава буквите.

- Да бъде поправяна, когато артикулира неправилно, и силно да се поощрява, когато се справи добре.

- Когато не изговаря правилно дадена дума, да се изисква от нея първо да артикулира правилно трудния звук. Застава се пред нея и даденият звук се изговаря ясно и бавно, след това се изисква да го повтори. Едва тогава се артикулира цялата дума.

- Да се учи да употребява граматически правилни изречения. Например: Вместо да казва „да пикам“, да се научи да казва „Искам да отида до тоалетна“. Вместо „да отидем в“ да казва „Хайде да отидем в“ или „Мамо, хайде да отидем в“ или „Искам да отидем в“. Необходимо е винаги, когато тя говори с неправилна граматична конструкция, да се поправя и да се изисква да използва подходяща такава.

- Да се научи да задава въпроси. Когато използва като въпрос съобщително изречение, трябва да се настоява да формулира въпрос (т.е. трябва да се каже това, което се очаква тя да повтори).

Когнитивно развитие

- Придобиване на опит с различни материали, игри, играчки. Разбира се, добре е те да бъдат съобразени с възрастта ѝ. Подреждането на прост пъзел, разглеждането на книга, списание, нанизването на мъниста с цел направа на гривна са подходящи дейности.

- Научаване на прости игри с правила и редуване. Например: игри от типа на „Не се сърди, човече“; игри с карти от типа „Мемори“; баскетбол; домино и др.

- Научаване на последователност от действия (например да подреди по картинки, да назове последователността от действия при пране – от слагане на мръсните дрехи в кош за пране до сгъване на изсъхналото пране). Миенето на чинии, подреждането на масата за хранене, засаждането на цветя, почистването на къщата или други подобни дейности също трябва да бъдат овладени на различни нива, включително и като възпроизвеждане на последователност от действия.

- Да се научи да групира еднакво и различно.
- Да класифицира картинни изображения по различни признаци (например различни видове дрехи като блузи и панталони; лятно и зимно облекло; напитки и храни и т.н.).
- Да се научи да разпознава основни емоционални състояния: страх, тъга, радост. Могат да се използват картинки, изразяващи различни емоционални състояния, които трябва да групира по двойки: страх–страх; тъга–тъга и т.н. На следващ етап – да свързва картинката с названието.

Социално взаимодействие и комуникация

- Да се намери среда, в която да общува с връстници (или хора на приблизително нейната възраст, със сходни умения и интереси). Подходящи в случая са групи за арт-занимания (рисуване, апликиране, моделиране); упражняване на спорт (тенис, игра с топка, боулинг); танци.
- Комуникацията ѝ да бъде ясна за непознати хора, а не само разбираема за майка ѝ.
- Да се научи да изразява как се чувства по адекватен начин, например като казва: „боли ме (какво?)“, „тъжно ми е“, „страх ме е“ и др.под.

Социални умения

- Да научи социално приемливо и подходящо поведение в различни ситуации; например: на улицата, в автобус, в ресторант, в магазин, в банка, в поща и т.н. Важно е в такива ситуации да знае как трябва да се държи (без да ѝ бъде напомняно), как може да участва тя в ситуацията (какво да каже, на кого).
- Да научи дейности, които ще ѝ бъдат полезни като поливане на цветя, сгъване на дрехи и др. под. (Какви точно ще бъдат тези умения, зависи от нейната социална среда и възможностите за упражняване на някаква дейност в нея).

Случай 6

Мъж на 25 години²

Диагноза: Генерализирано разстройство на развитието

Комуникация

- Да разширява речниковия си запас относно думи с абстрактно значение и думи от различни области, свързани с професии, емоции, социални ситуации и взаимоотношения.
- Разширяване на речника относно думи, свързани с емоционални състояния. Освен разбирането и използването на думи като: *гняв, страх, радост*, се въвеждат и: *любов, влюбване, харесване, вълнение, раздразнение, недо-*

² Терапевтичната програма на този млад мъж е обсъдена с него. Формата, в която тя му е представена, е адаптирана, така че да бъде разбираема за него.

волство и др. Поощрява се не само назоваването на определено емоционално състояние, например: „Ядосан съм“, „Приятно ми е“, но и се разширява диапазонът от възможни социално приемливи и неприемливи начини на реагиране, дискутиране на причините за ситуацията, последствията. Говори се за чувствата на всички участници в ситуацията, а не само личните преживявания.

- Да разказва на близките си реална случка/история.
- Да изпълнява и да дава инструкции/указания за извършване на някаква дейност. Това могат да са инструкции за това как се стига до определено място, как се пуска компютърът, как се отваря файл, инструкции за определена игра и др.
- Да знае думи, които имат повече от едно значение и да ги разбира в контекст (блок, тон, лист, съд и др.)
- Да разбира скрит смисъл и шеги. Използват се шеги, вицове, истории, гатанки. Да му се помогне да ги разбере и да се научи да ги разказва.
- Да инициира разговор с друг човек по подходящ начин.
- Да разбира собствените си чувства и чувствата на другите хора. Да разбира, че понякога участниците в една ситуация имат различни преживявания спрямо ситуацията. Да назовава собствените си чувства, но и да се интересува от чувствата на другите, например може да попита: „Ти как си? Как се чувстваш?“

Социални умения

- Да пазарува сам от магазин. Да състави сам списък с необходими продукти, които трябва да се осигурят за конкретно събитие, например: рожден ден, семеен празник и др.
- Да умее да си сервира сам всичко необходимо за хранене (като съобрази необходимите елементи според храната).
- Да успее да измие самостоятелно всички прибори и чинии, които е използвал за хранене.
- Да си приготви храна като използва котлон (печка, фурна). Например: да претопли ядене, да приготви чай или друга топла напитка.
- Да почиства, когато има нещо разлято или изцапано в кухнята.
- Да се научи да има грижа сам за смяната на чаршафите на леглото си.
- Да подрежда стаята си сам.
- Да се научи да използва прахосмукачка.
- Сам да следи за състоянието на косата си (дали се нуждае от подстригване или сресване).
- Да се научи да търси сам помощ при малки здравословни проблеми и наранявания като порязване, разстроен стомах и др. Може да се въведат мощни въпроси, които да го насочат към това той сам да каже какво трябва да направи и как да потърси помощ – да се обади на лекар, да пожелае да го придружи някой до лекар, да попита някого какво трябва да направи, щом има тези оплаквания и т.н.

- Да следи за това дрехите му да бъдат чисти и здрави и когато не са, да каже сам за това (без да бъде подсещан от друг).
- Да се обогатява опитът му в непозната обстановка по отношение на изразяване на себе си по разбираем начин. Да му се предоставят различни възможности за неочаквани, непознати ситуации, в които сам трябва да отговори или да обясни нещо на друг човек/други хора.
- Да се научи да пише писмо (e-mail) на познат (близък) човек. Първоначално това се прави с помощ. Постепенно се дава повече възможност за самостоятелност.
- Да се подобрят уменията му да борави с пари, като се започне от вземането на посочени по стойност монети и банкноти, разбиране на равностойността на определени монети/банкноти (например да се отдели определена сума пари от различни по стойност монети и банкноти и др. под.).
- Да събира пари в касичка като дейност по отношение на разбирането на функцията и операциите, свързани с пари.
- Да получи известна самостоятелност по отношение на парите, като получава лични суми с определена цел.

ЛИТЕРАТУРА

- Атанасова, А. (2005). Комбинация между центрирани върху детето и центрирани върху възрастния подходи в терапевтичната работа с деца с аутизъм. Представяне на случаи. – В: *III Национален конгрес по психология. Сборник научни доклади*. С., 28–30 октомври.
- Масе, Ж. (2004). Познавателните аспекти на аутизма. – В: *Аутизъм и генерализирани разстройства на развитието*. Статии, разкази на родители. Превод от френски. Изд. АВЕ ФАКТА, Добрич.
- Матанова, В. (2007). Аутизъм. Диференциална диагноза. СОФИ-Р, С.
- Angeliki, G. (2006). The effects of prompting and social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. – In: *International Journal of Psychology*. 41 (6), 541–554.
- Askew, R. (2008). Autistic autonomy. – *New Scientist*. Vol. 197, Issue 2647.
- Boufgondien, M., G. Mesibov (1989). Diagnosis and Treatment of Adolescents and Adults with Autism. – In: *Autism. Nature, Diagnosis and Treatment*. Edited by G. Dawson. The Guilford Press. NY.
- Erickson, C., D. Posey, K. Stigler, J. Mullett, A. Katschne, C. McDougle (2007). A retrospective study of memantine in children and adolescent with pervasive developmental disorders. – *Psychopharmacology*. 191:141–147.
- Grandin, T. (1995). *Thinking in Pictures and Other Reports from My Life with Autism*. NY.
- Koegel, R., J. Johnson (1989). Motivating Language Use in Autistic Children. – In: *Autism. Nature, Diagnosis and Treatment*. Edited by G. Dawson. The Guilford Press. NY.
- Marchetti, S. (2008). Autism Treatment. *New Scientist*. Vol. 197, Issue 2644.
- O'Reilly, M., J. Sigafoos, G. Lancioni, A. Andrews (2006). Isolating the Evocative and Abative Effects of an Establishing Operation on Challenging Behavior. – *Behavioral Interventions*. 21:195–204. Published online 26 May 2006 in Wiley Inter Science. www.interscience.wiley.com.

- Ornitz, E. (1989). Autism at the Interface between Sensory and Information Processing. – In: *Autism. Nature, Diagnosis and Treatment*. Edited by G. Dawson. The Guilford Press. NY.
- Peeters, T., G. Gillberg (1999). Autism. Medical and educational aspects. Whuur Publishers, London.
- Prizant, B., A. Wetherby (1989). Enhancing Language and Communication in Autism. From Theory to Practice. – In: *Autism. Nature, Diagnosis and Treatment*. Edited by G. Dawson. The Guilford Press. NY.
- Shattuck, P., S. Grosse (2007). Issues Related to the Diagnosis and Treatment of Autism Spectrum Disorders. – *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*. 13:129–135.
- Silver, K., *Autism Initiatives*. (2005). Assessing and Developing Communication and Thinking Skills in People with Autism and Communication Difficulties. A Toolkit for Parents and Professionals. London. Jessica Kingsley Publishers.
- Tager-Flusterg, H. (1989). A Psycholinguistic Perspective on Language Development in the Autistic Child. – In: *Autism. Nature, Diagnosis and Treatment*. Edited by G. Dawson. The Guilford Press. NY.
- Trepagnier, C. (1996). A Possible Origin for the Social and Communicative Deficits of Autism. – *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*. Fall, Voll. 11, Issue 3.
- Waterhouse, L., L. Wing, D. Fein (1989). Re-Evaluating the Syndrome of Autism in the Light of Empirical Research. – In: *Autism. Nature, Diagnosis and Treatment*. Edited by G. Dawson. The Guilford Press. NY.
- Wigram, T., C. Gold (2005). Music therapy in the assessment and treatment of autistic spectrum disorder: clinical application and research evidence. – *Child: care, health and development*, 32, 5, 535–542.

