***Ю. В. Бессмертная***

# РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

*Работа представлена кафедрой специальной психологии*
*Института специального образования*
*Уральского государственного педагогического университета г. Екатеринбурга.*
*Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент О. В. Алмазова*

**Статья рассматривает особенности развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с нарушениями аутистического спектра в процессе целенаправленной коррекционной работы специального психолога. В исследовании в целом и в статье в частности представлены различные направления такой работы в зависимости от выделенных автором типологических групп детей с нарушениями аутистического спектра с учетом уровня развития коммуникативных способностей дошкольников данной категории. Также описывается динамика развития отдельных компонентов коммуникативных способностей (основных и вспомогательных).**

**Ключевые слова: коммуникативные способности, нарушения аутистического спектра, коррекционная работа.**

**The article considers the peculiarities of the development of communicative abilities of pre-school children with autistic spectrum disorders in the process of purposeful corrective work of a special psychologist. The scientific research in the whole and the article in particular present different directions of this work in accordance to the typical groups of pre-school children with autistic spectrum disorders distinguished by the author and taking into account the level of communicative abilities development in this category. It also describes the dynamics of the development of communicative abilities' components (fundamental and auxiliary).**

**Key words: communicative abilities, autistic spectrum disorders, corrective work.**

Нарушения аутистического спектра (НАС) являются одним из самых серьезных и довольно часто встречающихся нарушений в развитии. Научные описания детей со сходной симптоматикой (поведение, отличающееся стремлением к одиночеству, и «уходы» от контактов с окружающими) появились еще в XIX – начале XX в. В 1943 г. американский психиатр Каннер (L. Kanner) наиболее полно описал детей, неспособных к речевому и аффективному контакту с окружающими, обозначив этот феномен как ранний детский аутизм (РДА). Вскоре сходный синдром, который от типичного раннего детского аутизма Каннера отличался способностью детей к достаточно высокому интеллектуальному развитию, был описан Аспергером (H. Asperger, 1944). Последующее изучение аутизма у детей показало, что он может представлять собой не только достаточно специфические клинически очерченные синдромы типа раннего детского аутизма Каннера, синдромов Аспергера и Ретта, но и быть проявлением других заболеваний, обусловленных хромосомной патологией, обменными и органическими заболеваниями мозга. Кроме того, аутизм является симптомом шизофрении, особенно в постприступный период. В последнее время внимание клиницистов, педагогов и психологов привлечено к изучению пара-

аутистических состояний, развивающихся у детей в условиях сиротства и в разнообразных психотравмирующих ситуациях (например, ПТСР).

Благодаря разнообразным исследованиям во многих странах к 70–90-м гг. прошлого столетия сложилось представление, что аутистические расстройства составляют гетерогенную по происхождению и отчасти по клиническим проявлениям группу психических нарушений, что нашло отражение в соответствующих национальных и международных классификациях (МКБ-10, DSM-IV-TR, классификация научного центра психического здоровья РАМН и др.). В настоящее время детский аутизм и расстройства аутистического спектра относят к группе так называемых первазивных расстройств развития (pervasive developmental disorder), включающей совокупность черт личности и особенностей поведения, составляющих ядро аутистического нарушения, клинические проявления которого могут быть выстроены в ряд от тяжелой формы до более незаметных и легких форм. Состояние НАС характеризуется тремя ключевыми признаками, известными как триада Лоры Винг: качественное ухудшение в сфере социального взаимодействия; качественное ухудшение в сфере вербальной и невербальной коммуникации и в сфере воображения; крайне ограниченный репертуар видов активности. В качестве маркеров для определения этого спектра выделяются особенности аффективного взаимодействия, наличие или отсутствие сопряженного внимания и уровень сформированности «модели психического» (комплекс процессов, с помощью которых каждый человек, наблюдая за поведением других людей, постулирует у них наличие внутренних ментальных состояний, т. е. может представить себе, что думает другой человек, понимает в зависимости от этого смысл его действий и в некоторой мере может предсказать то, что может сделать другой).

Опираясь на позиции многих исследователей (Г. С. Васильев, В. А. Крутецкий, А. Н. Леонтьев, А. К. Петровский, Б. М. Теплов и др.) и исходя из понимания коммуникативных способностей как устойчивой совокупности индивидуально-психологических особенностей человека, существующей на основе коммуникативных задатков и определяющей успешность овладения коммуникативной деятельностью, могут быть выделены основные и дополнительные компоненты коммуникативных способностей. Исходя из структуры коммуникативных способностей, предложенной Г. С. Васильевым, к ведущим свойствам коммуникативных способностей относятся: *гностические* – как способность человека понимать других людей, которая включает в себя такие компоненты, как стремление к пониманию других, умение слушать партнера по общению, наблюдательность, верная интерпретация интонаций, мимики, смысла слов и т. д.; *экспрессивные* – как способность к самовыражению своей личности, включающая такие элементы, как стремление быть понятым другими, правдивость, культура речи, доверие к партнерам, ориентация в своих качествах, как коммуниканта и т. п.; *интеракционные* – как способность к эффективному обмену информацией при взаимодействии включающая требовательность, вежливость, такт, дисциплинированность, решительность и т. д. К вспомогательным свойствам – *общительность* (включающая стремление к контакту и наличие положительных эмоций в процессе коммуникации), *эмпатию* (включающая проявления сочувствия, умения пожалеть, утешить, разделить эмоциональное состояние другого человека), *социально-психологическую адаптацию* (включающая умение приспосабливаться к различным социальным ситуациям, адекватно вести себя в незнакомой ситуации), *культуру речи* (включающее умение использовать речь для выражения собственных по-

требностей и чувств и получения необходимой информации).

В процессе проведенного психологического исследования реализовывалась цель определения направлений коррекционной работы в соответствии с разным уровнем развития детей, обратившихся за специализированной помощью. Исследование проводилось в Центре психолого-педагогического сопровождения детей и подростков «Семья и школа» г. Екатеринбурга на протяжении семи лет. В исследовании приняли участие 40 детей дошкольного возраста и их родители. Возрастной диапазон участвующих в эксперименте детей – от 3 до 7 лет.

С указанной категорией детей проводилась работа по этапам: диагностический – 40 детей, коррекционный – 19 детей, ретестовый – 19 детей. Целевая установка диагностического этапа – изучение особенностей когнитивной, аффективной и игровой деятельности детей для дифференциального анализа полученных данных. Использовался метод включенного динамического наблюдения в процессе совместной деятельности на диагностических встречах. Результаты наблюдения заносились в специальную карту развития ребенка (общий раздел, разделы когнитивного, аффективного развития и развития игровой деятельности). Для заполнения указанных разделов карты дополнительно применялся метод беседы-интервью с родителями детей, метод анализа документации на детей (медицинская, психолого-педагогическая).

Количественная и качественная оценки уровня развития коммуникативных способностей, а также качественная оценка развития когнитивной сферы и игровой деятельности дошкольников с НАС позволили выделить три группы детей по соотношению когнитивного и коммуникативно-аффективного развития (более подробно технология выделения типологических групп отражена в наших предыдущих публикациях). В зависимости от такого соотношения в обследованной нами выборке испытуемых выделены следующие группы: дети, имеющие значительно менее развитую коммуникативно-аффективную сферу по сравнению с когнитивным развитием; дети с невыраженными нарушениями коммуникативно-аффективной сферы, но выраженными нарушениями когнитивной сферы; дети, имеющие ярко выраженные нарушения как коммуникативно-аффективной, так и когнитивной сфер. Психологическая характеристика каждой обозначенной нами группы детей содержит обобщенные данные, полученные при анализе индивидуальных особенностей, присущих каждому конкретному ребенку в исследуемой выборке.

Психологическая характеристика детей первой группы – *дети, имеющие значительно менее развитую коммуникативно-аффективную сферу по сравнению с когнитивным развитием* – 21% (8 человек) в нашей выборке. Эти дошкольники имеют сохранный или сниженный интеллект, но недостаточную потребность в коммуникации и обладают заметно сниженной способностью ее устанавливать. Психологическая характеристика детей второй группы – *дети с невыраженными нарушениями коммуникативно-аффективной сферы, но выраженными нарушениями когнитивной сферы* – 37% (15 человек) в нашей выборке. Эти дошкольники имеют нарушения интеллектуального развития (результаты выполнения диагностических заданий соответствуют показателям, демонстрируемым детьми с легкой или умеренной умственной отсталостью), характеризуясь при этом невыраженными нарушениями коммуникативно-аффективной сферы. Психологическая характеристика детей третей группы – *дети, имеющие ярко выраженные нарушения как коммуникативно-аффективной, так и когнитивной сфер* – 42% (17 человек) в нашей выборке. Данная группа дошколь-

ников имеет выраженные нарушения интеллектуального развития (результаты выполнения диагностических заданий соответствуют показателям, демонстрируемым детьми с умеренной или тяжелой умственной отсталостью) и значительными нарушениями в коммуникативно-аффективной сфере.

Выделение типологических групп дошкольников с НАС позволило нам выдвинуть рабочую гипотезу – возможно, что различия в аффективной сфере зависят от уровня развития коммуникативных способностей детей данной выборки. Для подтверждения или развенчания гипотезы в карту развития ребенка был введен раздел по определению названных способностей. Данный раздел составлен нами с опорой на диагностические карты развития общения и социальной адаптации, предложенные М. Питерси и Р. Трилором, а также диагностические критерии НАС, описанные в МКБ-10 и DSM-IV. Для того чтобы определить уровни не только с качественной, но и с количественной точки зрения, нами был разработан «ключ» оценки результатов. Каждому паттерну коммуникативного поведения было присвоено определенное количество баллов, суммация которых позволяла определить уровень коммуникативного развития (крайне низкий, низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий).

Проанализировав данные об уровнях коммуникативного развития мы сопоставили их с данными типологии и получили следующие результаты. Дети первой группы обладали низким и ниже среднего уровнем развития коммуникативных способностей. У дошкольников с НАС второй группы отмечался низкий, ниже среднего и средний уровень развития коммуникативных способностей. Для детей дошкольного возраста с НАС третьей группы был характерен крайне низкий уровень развития коммуникативных способностей. Данная информация обогатила характеристику типологических групп детей. Выделение типологических групп детей с учетом уровня развития коммуникативных способностей открыло возможности для выбора направлений коррекционной работы.

По ходу реализации коррекционного этапа исследования (19 детей) сложилось четыре взаимодополняемых и взаимокомпонуемых направления коррекционной психологической работы по развитию коммуникативных способностей у дошкольников с НАС: 1) недирективное индивидуальное по развитию игровой деятельности; 2) директивное индивидуальное по коррекции когнитивной сферы; 3) смешанное индивидуальное по развитию познавательной и игровой деятельности и «позиции ученика»; 4) смешанное групповое по развитию взаимодействия и умения работать в группе.

***1. Недирективное индивидуальное направление по развитию игровой деятельности.*** Занятия данного направления строились на основе развития разных видов и уровней игры и игровой деятельности от сенсорной моторной игры до социальной и игры-воображения. Позиция психолога как значимого взрослого, с одной стороны, и интересного партнера по игре – с другой, является наиболее адекватной в этом случае. Содержанием игры может выступать как собственно игровая деятельность и ее насыщение дополнительными элементами, чувствами, партнерско-диалогическим взаимодействием, так и игра- взаимодействие, игра-эмоция, в которой ребенок получает удовольствие от самого факта взаимодействия через телесный и визуальный контакт, совместную сенсорную деятельность (вода, песок, краска, крупа, свеча и т. д.). Психолог по возможности насыщает смыслом и эмоциями игровую деятельность детей. Предполагаемый результат: развитие у ребенка удовольствия от общения и совместной деятельности, умение инициировать приятное для него взаимодействие социально желательными способами.

***2. Директивное индивидуальное направление по развитию когнитивной деятельности.*** Занятия данного направления строились на основе предложения детям развивающих заданий, на материале которых становилась возможной отработка способов поведения в ситуациях, где необходимо попросить о помощи, умение работать в паре, ориентируясь на партнера, заканчивать начатое дело, не пугаясь трудности задания или его объема, развитие диалогической и монологической речи. Психолог занимает директивную позицию организатора деятельности, требующего ее реализации и оценивающего итоги. Предполагаемый результат: повышение психического тонуса, повышение уровня интеллектуального развития, способность к самоконтролю поведения в соответствии с предъявляемыми требованиями, учет позиции партнера по общению.

***3. Директивное индивидуальное направление по развитию познавательной и игровой деятельности и «позиции ученика».*** Занятия данного направления строились на основе развития разных видов игры и материале развивающих заданий. Психолог занимает директивную позицию организатора деятельности. В работе максимально использовались аутостимуляции ребенка, параллельно с которыми вводились моторные и сенсорные игры. Работа над развитием игровой деятельности шла через расширение стереотипов, показа новых способов действия с игровым материалом и настойчивом требовании использовать их. Кроме того, ребенку предлагалось выполнять простейшие интеллектуальные задания, требующие произвольной организации своего поведения. Предполагаемый результат: развитие у ребенка удовольствия от общения и совместной деятельности, повышение психического тонуса, умение инициировать приятное для него взаимодействие социально желательными способами, повышение уровня интеллектуального развития, способность подчиняться ситуативным требованиям взрослого

***4. Групповое направление работы.*** Занятия данного направления строились на основе развития умения взаимодействовать с другими людьми, в том числе и детьми, гармонизации эмоционального состояния в процессе общения и развитии подражания. Групповые занятия были более структурированы и директивны, чем индивидуальные, и требовали от ребенка большей включенности и собранности. Дети обучались умению подражать, соблюдать очередность в деятельности, принимать на себя различные игровые роли в подвижных играх. Содержанием работы такого рода групп являлись совместные выполнения упражнений – драматизаций текстов стихов, песен о различных явлениях природы, жизни людей и животных, выполнение простейших интеллектуальных и творческих заданий по той же теме и свободная игровая деятельность членов группы. Позиция психолога на данных занятиях директивная в процессе организации деятельности и недирективная в ходе свободной игры. Предполагаемый результат: умение взаимодействовать в коллективе, способность ориентироваться на фронтальные инструкции, подражать и вступать в совместную деятельность с другими детьми, умение ждать и уступать. Кроме того, присутствие родителей, с одной стороны, позволяло снять тревогу у ребенка и научить родителей корректному общению со своими детьми – с другой.

Каждое из этих направлений в нашей практике реализовывалось как самостоятельная единица, а также в сочетании с другими. Для детей первой группы (по нашей классификации) использовалось сочетание индивидуальных недирективных занятий по развитию игровой деятельности и групповых занятий, для детей второй группы использовалось при сочетании индивидуальных директивных занятий по развитию познавательной деятельности и

групповых занятий; для детей третьей группы – индивидуальные занятия при сочетании директивного и недирективного подхода по развитию игровой и познавательной деятельности, а также включение их в группу на более позднем этапе коррекции.

Динамика развития коммуникативных способностей у дошкольников с НАС (19 детей) оценивалась на ретестовом этапе. Критерием оценки вновь явились основные и вспомогательные свойства коммуникативных способностей (по Г. С. Васильеву). По тем же критериям результаты итоговой диагностики сравнивались с результатами входящей, данные оказались следующими. Дошкольники первой типологической группы на этапе входящей диагностики имели низкий и ниже среднего уровень развития коммуникативных способностей. На итоговом этапе все дети этой группы обладали средним уровнем развития коммуникативных способностей. Дошкольники второй группы на этапе входящей диагностики имели низкий, ниже среднего и средний уровни развития коммуникативных способностей. На ретестовом этапе эти дети обладали средним и высоким уровнями развития данных способностей. Все дети третьей группы на диагностическом этапе имели крайне низкий уровень развития коммуникативных способностей и низкий на ретестовом (уточняем, что ретестовый этап проводился через два года целенаправленной коррекционной работы с каждой группой детей). Анализируя динамику развития составляющих коммуникативных способностей более подробно, мы установили ряд динамических изменений. В развитии основных свойств коммуникативных способностей отмечены следующие.

*Развитие гностических способностей:*

• Устойчивое сопряженное внимание, запрос оценки правильности своих действий, контакт глаз.

• Способность и желание откликаться на имя, выполнять инструкцию взрослого.

*Развитие экспрессивных способностей:*

• Установление эмоционального контакта: принятие контакта; отклик на инициативу взрослого; демонстративность и наблюдение за реакциями на свое поведение; самостоятельная инициация взаимодействия.

• Выполнение социальных ритуалов (приветствие, прощание).

• Перенос в свободную деятельность умений и навыков сформированных в ситуации занятия.

• Развитие экспрессивного поведения: комментарии происходящего, комментарии событий жизни, рассказ о них; уточнения, перефразирования как стремление быть понятым, разделить эмоционально значимый жизненный опыт; стремление продемонстрировать себя безопасному окружению; способность объяснить правила интересной ему игры, распределить роли.

*Развитие интеракционных способностей:*

• Способность ориентироваться на внешнюю оценку своего поведения, регулировать его в соответствии с полученным одобрением или порицанием, умение пользоваться помощью.

• Формирование игры с другими детьми: игра рядом одним игровым материалом; наблюдает за игрой другого ребенка, подражает ему; при стимуляции со стороны взрослого может поделиться, уступить; в простейших диалогичных играх (мяч, ляпы и т. д.) сознательно ориентируется на партнера.

• Возвращение демонстративности как начало формирования собственного «Я» и требование внешней регуляции поведения и обозначения границ дозволенного.

• Обращение с просьбой о помощи как способность к сотрудничеству и диалогу в деятельности.

• Способность поддержать диалог.

***Динамика в развитии вспомогательных свойств коммуникативных способностей.***

*Развитие общительности:*

• Удовольствие от контакта как такового: радость от чистой коммуникации; стремление к физическому взаимодействию.

• Стремление к взаимодействию, самопрезентации.

*Развитие эмпатии:*

• Способность понять эмоциональное состояние другого человека.

• Способность пожалеть.

*Развитие социально-психологической адаптации:*

• Формирование аффективной базы личности: меньшая амплитуда колебаний эмоционального фона; большая эмоциональная включенность; устойчивость к пресыщению.

• Радость от собственной успешности: удовольствие от преодоления собственного негативизма и страхов; радость от похвалы; гордость за собственные достижения.

• Появление интереса к жизни психолога, других окружающих людей как расширение границ картины мира, осознание разности людей, их непохожести на него и ощущение безопасности этой непохожести.

*Развитие речи:*

• Умение использовать речь для выражения собственных потребностей и чувств и получения необходимой информации.

Анализ полученных результатов подтвердил, что, в каком бы направлении ребенок ни получал коррекционную помощь, результаты достаточно сходны в развитии коммуникативных способностей и указанная выше динамика подтверждает эффективность использованных нами направлений работы.

В заключение остановимся на некоторых методических рекомендациях специалистам – психологам, работающим с нарушениями аутистического спектра.

1. В начале коррекционной психологической работы необходимо проведение диагностико-коррекционного этапа, в ходе которого выявляются особенности коммуникативно-аффективной и когнитивной сферы личности на фоне ведущего вида деятельности, а также определяется уровень развития коммуникативных способностей.

2. Направление коррекционной работы должно учитывать данные, полученные на диагностическом этапе работы.

3. Приняв нашу типологию дошкольников с НАС, наиболее эффективно будет сочетание индивидуальных недирективных занятий по развитию игровой деятельности и групповых занятий для детей первой группы, сочетание индивидуальных директивных занятий по развитию познавательной деятельности и групповых занятий – для детей второй группы; индивидуальные занятия при сочетании директивного и недирективного подхода по развитию игровой и познавательной деятельности, а также включение дошкольников в группу на более позднем этапе коррекции – для детей третьей группы.