



УДК 159.922.76
ББК 88.729+74.044.6
Психология

ПРЕОДОЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО БАРЬЕРА КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ВКЛЮЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАС В ОБРАЗОВАНИЕ

Е. Н. Солдатенкова

В статье поставлена актуальная и нерешенная на современный момент времени задача включения детей с РАС в образовательное пространство путем преодоления коммуникативного барьера, являющегося характеристикой развития большинства из них, усугубляющего их дезадаптацию и влекущего к их дезинтеграции. Дана характеристика коммуникации детей с РАС, основанная на историческом экскурсе в изучении этого вопроса и на данных проведенного полевого исследования. Проанализированы технологии по развитию коммуникации детей с РАС. Обозначены принципы, базирующиеся на положениях культурно-исторической психологии и деятельностного подхода, теории системной динамической локализации высших психических функций А. Р. Лурия, позволяющие организовать работу по развитию коммуникации у детей с аутизмом наиболее эффективно.

Ключевые слова

Аутизм, инклюзивное образование, коммуникация, культурно-историческая психология, теория деятельности, теория системной динамической локализации высших психических функций, перестройка способа реализации нарушенной функции, «прямой путь» развития коммуникации, «обходной путь» развития коммуникации, дети с расстройствами аутистического спектра.

Современный этап развития общества ставит перед системой образования глобальную цель, обусловленную политическими, социально-экономическими факторами. Ратификация Конвенции о правах ребенка (13.06.1990), Хартия для лиц с аутизмом (10.05.1992), ратификация Конвенции о правах инвалидов (3.05.2012), не наделяют инвалидов новоизобретенными правами человека, отсутствующими в универсальных

конвенциях в сфере прав человека, но требуют совершенствования действующих и введения новых механизмов обеспечения прав инвалидов и создания условий для их социальной интеграции.

Актуальной становится задача качественного изменения образовательного пространства с целью его соответствия нуждам и потребностям всех детей без исключения.

Особое внимание стоит обратить на

решение данного вопроса для детей с РАС, ведь эта категория детей социально неполноценна не только из-за первичного нарушения (одним из признаков которого являются «качественные нарушения коммуникации, задержка или полная остановка в развитии речи»), а это уже сегрегация, но и из-за «социального вывиха» – отсутствия необходимых условий для ее развития. Данный вопрос хорошо разработан с научной точки зрения в виде оригинального представления о детском аутизме как о своеобразном варианте психического дизонтогенеза (Мнухин С. С., 1947; Лебединская К. С.; Лебединский В. В. и др.), но, несмотря на это, а также, несмотря на постановление Президиума АПН СССР (1989), согласно которому аутизм является самостоятельным вариантом нарушения психического развития и дети с аутизмом нуждаются в специальных подходах и условиях обучения и воспитания, на действующий Закон об образовании лиц с ограниченными возможностями в городе Москве (273-ФЗ от 29.12.2012), на Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ОВЗ, до сих пор непонятно, «как» учить детей с аутизмом, поскольку в документах Министерства образования РФ аутизм упоминается на уровне рекомендаций и проектов.

В данной ситуации множатся подходы к коррекции таких детей, в основном представляющие собой кальки зарубежных технологий, отражающие, порой, противоречивые взгляды, не имеющие четкого теоретического обоснования в ряде случаев, затрудняют организацию работы с такими детьми и влияют на их образовательный маршрут и коммуникативные результаты. Часто, педагоги, копируя определенную технологию в работе с таким ребенком, до конца не осознают всех внутрифункциональных связей и тех ресурсов, которые есть у конкретного ребенка с РАС в освоении более универсальной коммуникации, ориентируются

лишь на внешние проявления, тем самым ограничивают потенциальные возможности ребенка в адаптации. И этот ребенок так и остается «иностранцем», «инопланетянином», – «Другим», а его возможности в принятии социокультурного опыта, транслируемого в другой системе координат, так и не реализуются.

Принимая во внимание, что большинство детей с РАС в современном образовании находится, пока, в условиях «вынужденного включения», когда ребенок с РАС помещен в среду, не готовую его понять и с ним взаимодействовать, на первичные коммуникативные проблемы накладываются и поведенческие трудности, в конечном итоге снова ведущие к сегрегации такого ребенка и усложнению коррекционного воздействия, необходимого для преодоления данной проблемы.

На это обращают внимание и зарубежные авторы: нарушения коммуникации «усиливают характерные поведенческие особенности детей с аутизмом» (Питерс, Гилберт, 2002), которые вторично усугубляются при непонимании взрослым желаний и потребностей ребенка, становится понятным то, что коммуникативный барьер является непреодолимым препятствием на пути к социализации ребенка с аутизмом.

В требованиях к АООП НОО обучающихся с ОВЗ (ФГОС для обучающихся с ОВЗ, Приложение №8) указано, что у детей с аутизмом должна быть сформирована «мотивация к взаимодействию со сверстниками и взрослыми», «навыки вербальной и невербальной коммуникации и их использование в различных видах деятельности», «пользование средствами альтернативной коммуникации».

Все это актуализирует проблему изучения коммуникации детей с аутизмом, а также проблему метода, позволяющего формировать коммуникацию у детей с аутизмом как в условиях однородной по своему составу группы, так и в условиях группы неоднородного состава детей ин-

клюдивного класса.

Выделение нарушений коммуникативного взаимодействия в качестве отдельного предмета специального исследования, подтверждающего значение коммуникации в качестве ведущего субъективного фактора патогенеза нарушений психики, происходило постепенно.

Долгий период времени закономерно нарушения коммуникативного взаимодействия не изучались, а позднее, изучались лишь в органической связи с анализом клинической структуры и динамики психопатологических феноменов.

Так, только третий этап в развитии проблемы аутизма – каннеровский (40-80-е годы), был ознаменован первым упоминанием о расстройствах речи, которое L. Kanner (1943) внес в описание симптомокомплекса РДА.

Он обратил внимание на искаженное развитие речи с только аутизму присущим использованием глагольных форм и местоимений по отношению к собственной личности и выделил «запоздалую эхолалию», проявляющуюся в буквальном повторении вопросов с сохранением не только слов, но и интонаций.

Позднее L. Bender (1952) описала другой параметр – своеобразное «деревянное», «чревоушательное качество» речи, механические модуляции голоса, особенности его высоты и тональности.

В. Hermelin и N. Connor (1970) обратили внимание на то, что дети с аутизмом не обобщают текущий опыт с предшествующими представлениями, но «эхоящик» у них лучше, чем у детей с задержкой развития; текст же со смысловым содержанием запоминается ими не лучше, чем бессмыслица. Они же обратили внимание на снижение уровня сформированности грамматического строя речи.

T. Shapirou и G. Ginsberg (1971) выявили использование эхолалий и одновременное сочетание «жаргона», «неполной» и «зрелой речи».

В. М. Башина объясняла данное явление

тем, что для детей с аутизмом свойственны неравномерность созревания сфер деятельности, нарушение иерархических взаимоотношений между простыми и сложными структурами в пределах каждой функциональной системы, отсутствие явлений вытеснения, как это происходит в норме, примитивных структур более сложными. По этой причине наблюдается хаотическое переслаивание примитивных и сложных функций, что и отличает детей с аутизмом от нормы. И именно в этих явлениях находит свое отражение расщепление развития личности, ее диссоциация.

Современные исследователи (Башина В. М., Симашкова Н. В., 1993; Чуприков А. П., 2013) выделяют следующие радикалы речевых нарушений, присущих именно детям с РАС (то есть не являющихся последствиями задержки развития или речевых нарушений):

- задержка (физиологическая эхолалия, бедность словаря, аграмматизмы...), остановка или регресс (появление речи довербального фонематического уровня) речевого развития без какой-либо компенсации за счет использования жестов: проведенное в рамках Программы изучения проблем аутизма исследование штата Делавэр в США (1995) показало, что 80 % детей с РАС (Lori Frost и Andrew Bondy) характеризуются отсутствием речи;

- речевые нарушения в связи с несформированностью самосознания в виде неправильного употребления местоимений и глагольных форм;

- речевые нарушения кататонической природы (мутизм, скандирование, растянутое или ускоренное произношение, эхолалии, эгоцентрическая речь, вербигерации, затухающая речь);

- расстройства речи, связанные с патологией ассоциативного процесса (нарушения смысловой стороны речи в виде незавершенных, непоследовательных ассоциаций, контаминаций и др.);

- использование обычных слов в нео-

бычном значении (идиосинкратическое использование слов), а также неологизмов;

– неспособность начать и поддержать диалог; нарушения невербальной коммуникации (жестикуляции, мимической экспрессии) в процессе взаимодействия.

Именно эти признаки и являются теми параметрами, которыми целесообразно дополнять традиционные оценочные шкалы коммуникативного развития ребенка, чтобы получить данные по оценке уровня развития коммуникации детей с РАС.

Представленные в литературе характеристики коммуникативных нарушений детей с РАС подтверждаются нами и данными полевого исследования, проведенного базе Центра «Кашенкин Луг» – структурного подразделения Московского Городского Психолого-Педагогического Университета, реализующего важнейшие задачи Правительства Москвы в области включения детей с расстройством аутистического спектра и их семей в инклюзивное образовательное пространство города; объединяющего специалистов, работающих с детьми с РАС, в качестве школы педагогического опыта, сохранившего лучшие традиции российского образования и вобравшего в себя лучший мировой опыт.

В ходе исследования были уточнены данные об уровне сформированности коммуникативных навыков у детей с РАС, дана количественная и качественная оценка этим данным.

В основу положены результаты обследования 102 воспитанников.

Основанием для включения данных в материал исследования было наличие у исследуемого ребенка РАС с типичной симптоматикой или атипичными проявлениями.

Возрастная категория обследуемых колеблется от 3 до 8 лет (период, когда анализируемые нами новообразования должны быть сформированы в соответствии

с нормативными показателями возраста).

Для обследования уровня сформированности уровня развития коммуникативных навыков использовался стандартизированный опросник – Шкала адаптивного поведения Вайнленд (Sparrow, Balla, Cicchetti, 1984). Обоснованность использования данной методики для оценки уровня развития коммуникации детей с РАС обусловлена тем, что к традиционным оценочным шкалам развития коммуникации в ней уже добавлены параметры, характеризующие нарушения коммуникации у детей с РАС.

Модель обследования включала сбор информации по нескольким областям развития (шкалам).

Особо тщательно были проанализированы данные по шкале «Коммуникация», а именно субшкалы:

- рецептивные навыки (то, как ребенок понимает);
- экспрессивные навыки (то, как ребенок говорит);
- письменные навыки (то, как ребенок пишет и читает).

Процедура подсчета результатов осуществлялась по стандартно установленному алгоритму.

Уровень развития детей по каждой из субшкал был выявлен с учетом суммы сырых баллов. На основании суммы сырых баллов был вычислен стандартный балл по каждой области развития («Коммуникация») детей с аутизмом.

Результаты, полученные в ходе обследования каждого ребенка, сравнивались с показателями среднестатистической возрастной нормы.

В ходе исследования были получены следующие статистические данные (см. таблицу 1).

Результаты исследования показали, что у большинства детей с РАС отмечается низкий уровень развития экспрессивной речи: 76 % детей (78 человек). Как правило, это чаще всего неговорящие дети, дети с вокализациями (интонированными или

Таблица 1

Статистическая характеристика материала исследования уровня развития коммуникативных навыков у детей с РАС (данные полевого исследования)

Статистическая характеристика материала исследования			
	Коммуникативные навыки		
Уровни развития коммуникации	Рецептивные навыки (то, как ребенок понимает)	Экспрессивные навыки (то, как ребенок говорит)	Письменные навыки (то, как ребенок пишет и читает)
Низкий уровень	52% (53чел)	76%(78чел)	48%(49чел)
Ниже среднего	23%(23чел)	10%(10чел)	27%(28чел)
Средний уровень	24%(24чел)	13%(13чел)	21%(21чел)
Выше среднего	2%(2чел)	0%(0чел)	2%(2чел)
Высокий уровень	0%(0чел)	1%(1чел)	2%(2чел)

немодулируемыми); ситуативно-обусловленными или не несущими смысловой нагрузки; гиперлексией; дети, чью речь характеризует «птичий язык», нарушения артикуляционного праксиса.

Весьма показателен и высок процент детей с РАС с низким уровнем понимания речи: 52 % (53 человека). Целесообразно к этому числу присовокупить еще 23 % (23 человека), характеризующихся уровнем развития понимания как «Ниже среднего». Итого 75 % обследованных детей с РАС характеризуются сниженной способностью к пониманию коммуникации.

Уровень коммуникативного развития, соответствующий среднестатистической норме отмечается лишь у 13 % (13 человек) детей с РАС. При этом их коммуникация характеризуется автономностью; неиспользованием или неправильным использованием личных местоимений и глагольных форм, обусловленным задержанным становлением сознания Я; кататоническими проявлениями (эгоцентрическая, затухающая, внутренняя речь, скандирование, растянутое или ускоренное произношение, паралингвистически нарушения тональности, темпа и тем-

бра речи...). При этом у некоторых детей, производящих впечатление коммуникативно-сохранных, отмечается использование речи только при определенных условиях, например, в ответ на шепотную речь (у детей с элективным мутизмом) или речь в эмоционально-заряженных ситуациях («аффективная речь»). У многих детей с РАС коммуникативные нарушения отягчены и недостаточностью артикуляционного праксиса.

Приведенные выше данные обосновывают утверждение О. Б. Богдашиной: «люди с аутизмом, не являются «неспособными к общению» – на самом деле они общаются, причем они общаются постоянно. Они не испытывают недостатка в коммуникативном намерении (желании/необходимости влиять на поведение, эмоции, идеи и т. д. тех, с кем они общаются), но при этом они имеют ограниченные возможности в использовании вербальных и невербальных средств» [3].

Высокий показатель по шкале «Письменные навыки» объясняется склонностью детей к гиперлексии (англ. hyperlexia) – гипертрофированным интересом детей с РАС к символам, глобальному запоминанию символов, развитию навыков чте-

ния и письма при одновременно сниженной способности к развитию разговорной речи.

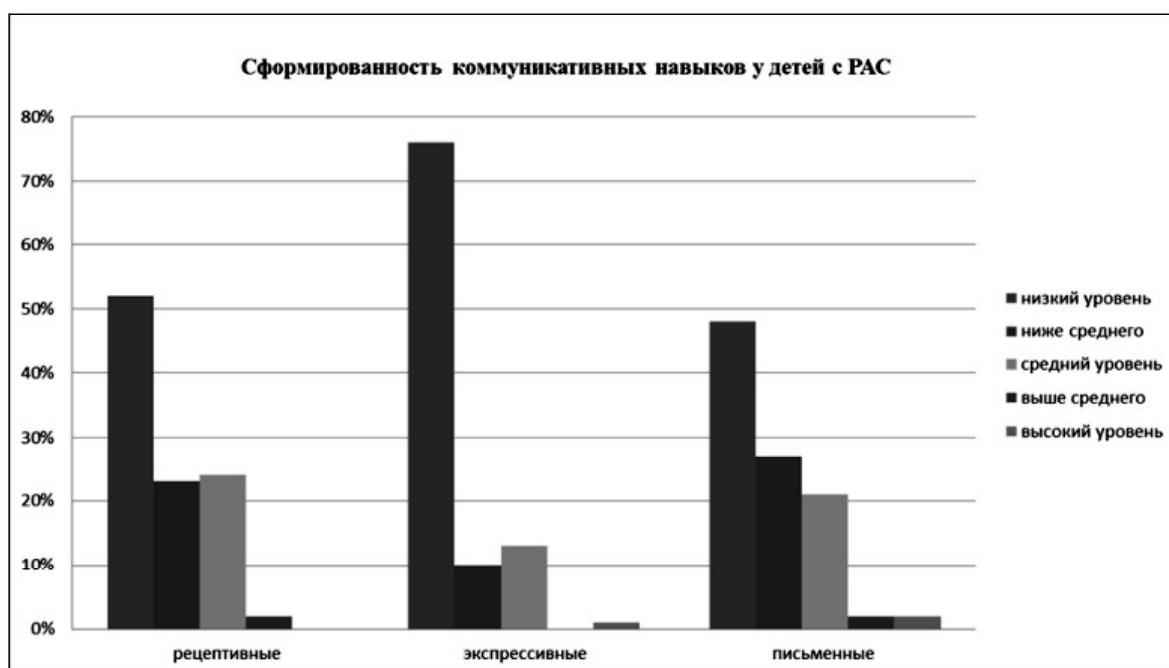
При этом по данным обследования средний уровень сформированности письменных навыков коррелирует со средним уровнем сформированности рецептивных навыков и количественно примерно одинаков (24 % и 21 %). Таков результат отмечается не всегда. В данном случае он обусловлен тем, что с этими детьми была организована работа, направленная на формирование навыка осмысленного использования подписей для коммуникации.

Таким образом, можно заключить, что у большинства детей с РАС дошкольного возраста отмечается:

– отсутствие речевой коммуникации – 78 % респондентов (и 10 % с характеристикой «ниже среднего»);

– снижение уровня понимания речи – 52 % респондентов (и 23 % с характеристикой «ниже среднего»).

У небольшого числа обследуемых отмечается склонность к гиперлексии – 4 % респондентов (2 % с характеристикой «выше среднего» и 2 % с характеристикой «высокий»).



**Диаграмма: Сформированность коммуникативных навыков у детей с РАС
(данные полевого исследования)**

Результаты проведенного исследования привели нас к пониманию необходимости в организации специальных занятий для детей с аутизмом, направленных на развитие коммуникации.

В настоящее время в практике работы с детьми с аутизмом распространены кальки зарубежного опыта – технологии, развивавшиеся в основном в рамках когнитивно-поведенческого подхода. В работе по данным технологиям, как правило, не учитывается субъектность ребен-

ка с аутизмом, а инструментализм в обучении приводит к формализации его деятельности, ее выхолащиванию, невовлеченности ребенка с аутизмом в событийность коммуникативного акта. В условиях обучения отдельными пробами в рамках поведенческого подхода не всегда удается преодолеть и синкретичность мышления таких детей: многие из них, спустя годы обучения, так и не овладевают смысловой составляющей используемых понятий.

Коммуникация при таком обучении не решает своих функциональных задач, а ребенок с аутизмом остается неуверенным пользователем коммуникации: его способы взаимодействия так и продолжают не совпадать с общепринятыми.

В традиции культурно-исторической психологии и деятельностного подхода накоплен богатый практический материал фактов и обоснований, опираясь на которые, возможно достаточно осмысленно развивать коммуникацию у детей с РАС в дошкольном возрасте.

Здесь коммуникация рассматривается не как система реакций, а как система активных целенаправленных действий, ориентированных на выработку системы смыслов, общих значений, которые реализуются с помощью коммуникативных средств.

Так, еще Л. С. Выготский в 1934 году в своей работе «Речь и мышление ребенка» указывал на овладение способами использования знаков в качестве основных причин развития. Среди способов использования знаков он выделял различные уровни обобщения, в том числе и синкреты.

Данные способы обобщения, характерны для детей с РАС: в их основе – случайное впечатление, эмоционально-оценочное сходство, внешняя близость.

Дети с РАС, особенно в дошкольном возрасте, без специально организованного обучения остаются именно на этом уровне.

Например: мальчик всякий раз, испытывая страх, говорит Почтальон.

При этом, анализируя предшествующий опыт ребенка, мы выясняем, что мальчик однажды очень испугался, когда к ним в дом пришел незнакомый человек. Зафиксированная эмоция страха была обозначена словом «почтальон» (а не словом «испугался»), которое произнесла в этой ситуации мама.

При отсутствии у ребенка речи данная трудность проявляется в несформирован-

ности понимания обращенной речи: за звучащим обращением ребенок не видит значений, воспринимая звучащее как шум, фон, не реагируя на обращение.

Дети с РАС в дошкольном возрасте без специально организованного обучения или в условиях инструментального обучения отдельными пробами в своем развитии редко переходят на другие этапы, поэтому останавливаться на них в рамках нашего исследования мы не будем.

О том, что дети с РАС присваивают иные значения, говорят и наблюдения в процессе практической деятельности и данные других исследователей.

Мы уже отмечали «качественно отличные способы взаимодействия, ..., не совпадают с общепринятыми [3].

Между тем, элементарное коммуникативное действие предполагает ориентировку в системе значений, одинаковых для включения в коммуникацию людей.

И развитие коммуникации должно быть нацелено на выработку общей системы значений.

Там, где Л. С. Выготский указывает на овладение способами использования знаков в качестве основных причин развития человека, А. Н. Леонтьев отмечает необходимость овладения человеческими действиями и их значением, которые опосредованы знаково-символическими средствами (от жизни деятельности к мозгу, а не наоборот). Он обратил внимание на то, что формирование внутреннего плана действий с представлениями и значениями, организуются сначала внешними (с помощью других людей), а затем внутренними способами. Т. е. по А. Н. Леонтьеву процессы использования субъектом значений исходно формируются во внешних взаимодействиях ребенка с предметным миром и людьми (ориентировка), только потом приобретая внутреннюю форму.

С самого начала осуществляемое вместе со взрослым и под контролем взрослого действие, в том числе и коммуникативное, ребенок получает ориентировку

в особенностях его правильного выполнения (например, в использовании коммуникативных средств: как использовать карточку, как правильно сомкнуть губы при произнесении «П»...). Таким образом, ребенок с РАС начинает выполнять действие самостоятельно только после достаточно длительного учения со взрослым, после этапа совместной дозированной/разделенной/распределенной деятельности.

Поэтому важно:

– не ждать, что ребенок с РАС сделает все по указанию, если ранее этого не делал;

– понимать, что в новом действии есть что-то, что может быть не замечено ребенком и непонято;

– указывать необходимые ориентиры (пассивно-активные действия ребенка в ситуации совместно-распределенной деятельности), чтобы предупредить возникновение ошибочного выполнения и закрепления неправильного навыка;

– не торопить ребенка с усвоением нового действия.

Формирование установок на ориентировку в коммуникативном материале у ребенка с РАС достигается решением следующих задач:

1 уровень ориентировочных действий:

– слухо-зрительное сосредоточение ребенка на звучащей речи и реакции взрослого; сформированность механизма совместного внимания, указательного жеста; возможность подражания как предметным действиям, так и коммуникативным (например, при освоении социальных ритуалов, при использовании социальных жестов («привет», «пока»...)).

2 уровень ориентировочных действий:

– действия по образцу: ребенок выполняет действие после показа взрослым способом его выполнения.

3 уровень ориентировочных действий:

– действия с опорой на речевой опыт: всплывание ассоциаций, припоминание коммуникативных образцов (стереотипной фразы).

4 уровень ориентировочных действий:

– действия по аналогии: ориентировка во внутреннем плане с возможностью трансформации образца.

У детей дошкольного возраста с РАС данный уровень ориентировочных действий, как правило, не сформирован, так как недоразвиты символическая и творческая способности. Поэтому типичны ответы и просьбы ребенка с РАС: «Хочешь конфетку?» (вместо «Я хочу конфетку»)

5 уровень ориентировочных действий:

– ориентировка на «чувство языка» – интуитивное обобщение использования коммуникативных норм на основе знания того, как коммуницируют и догадка об успешности и неуспешности действий.

Этапу предшествуют этапы накопления ориентировочных действий в процессе разных коммуникативных ситуаций.

Обязательным условием формирования ориентировок данного типа является их привязанность к ситуации взаимодействия со взрослым. Образцы педагога должны быть привязаны к ситуации, отражать мотивы поведения ребенка с РАС и иметь для него личностный смысл. Ведь любая ВПФ создается как социальное отношение, конкретное и реальное взаимодействие между индивидами. Важно, чтобы задача, встающая перед ребенком, вызвала эмоциональный отклик, заставляла бы его быть втянутым в диалог. «Ведь переживание ребенка по Выготскому – индикатор вовлеченности ребенка в социальную ситуацию» [4, с. 122]. И это также специфично для отечественной науки коммуникативные средства здесь не даются ребенку в готовом виде, а «создаются ребенком в сотрудничестве», чтобы «ребенок не только овладевал новым для себя средством развития, но и оказался способным самостоятельно использовать это средство» для решения последующих задач [4, с.122].

Также в отечественной психологической науке признано то, что технология работы по развитию коммуникации детей

с аутизмом должна быть строго индивидуализирована. И не только онтогенетически ориентирована, но и патогенетически обоснованна: требуется и анализ структуры дефекта, о котором Л. С. Выготский писал в 1927 году [5, с. 94], отличая структуру от строения. Ведь дети с РАС имеют разные механизмы коммуникативных нарушений, и то, что рекомендовано для развития коммуникации неговорящему ребенку с гиперлексией совсем не подойдет неговорящему ребенку с наличием аффективной речи. И при таких условиях развитие коммуникации в каждом индивидуальном случае потребует разных средств. В том числе и разных коммуникативных средств. Опыт работы по формированию коммуникации у детей с РАС показывает, что выбор коммуникативных средств, с учетом широкого диапазона коммуникативных нарушений, должен быть вариативен и обусловлен возможностями конкретного ребенка. Осуществлять его нужно в процессе развивающей работы с ребенком, ориентированной на формирование более универсальной коммуникации, создавая максимум условий для развития устной речи у ребенка с РАС.

Начинать работу по формированию коммуникации у детей с РАС целесообразно с использования фотографий/картинок, актуально необходимых для ребенка предметов, пропедевтически вводя подписи к ним, что послужит основой для формирования письменной речи, которая в дальнейшем станет вынесенной во вне опорой для развития более универсальной коммуникации, а именно речи устной при соответствующих условиях (работа по развитию слухового внимания, фонетико-фонематического восприятия, артикуляционного праксиса, формирования самоосознания у ребенка с РАС).

Традиционно используемые системы работы с неговорящими детьми с РАС не ориентированы на решение этой задачи: в них не представлены упражнения, направленные на создание вышеобозначен-

ных условий.

Следовательно, они не в полной мере реализуют коммуникативный потенциал ребенка с РАС.

Следует также обратить внимание и на то, что эти техники предполагают инструментальное научение. В этом случае у ребенка с РАС затруднено формирование представлений о том, что слово – носитель смысла, определенного значения. У детей с РАС при таком обучении сохраняются трудности с использованием и пониманием словоформ и местоимений. Даже овладение достаточным набором моделей коммуникативного взаимодействия безотносительно к конкретным действиям в конкретных ситуациях требующих решения практических задач не позволяет детям с РАС в дальнейшем уверенно пользоваться коммуникацией.

Положение о том, что развитие более универсальной формы коммуникации – устной речи, возможно, основано на идее, являющейся фундаментом отечественной науки в виде теории системной динамической локализации высших психических функций А. Р. Лурия и на идее перестройки способа реализации нарушенной функции, а также на склонности детей с аутизмом к гиперлексии.

На основании нашего опыта мы можем утверждать, что «прямые методы работы» [10, с. 451-458] по формированию коммуникации, когда опора для усвоения коммуникативных навыков остается на звучание речи взрослого у детей с РАС, возможны, но в некоторых случаях. Например, при наличии у ребенка с аутизмом аффективной речи. В таком случае дети в эмоционально насыщенных ситуациях могут повторять вслед за взрослым слова. Так, при удержании ребенка взрослым в ответ на проговаривание педагогом «Пусти-пусти», ребенок проговаривает «Пусти». Или «Дай-Дай». «Пока-пока». В данном случае особое внимание стоит уделять тем речевым шаблонам, которые ребенок слышит и осваивает, особое внима-

ние стоит уделить использованию глагольных форм и местоимений: с учетом синкретичности мышления у детей с РАС им необходимо давать готовые речевые образцы, которые они могут использовать в данной ситуации. Например: ситуацию побуждения ребенка к ответу на вопрос взрослого «Ты хочешь конфетку?» следует завершить не тем, что отдаем ребенку конфетку или слышим в ответ «Ты хочешь конфетку?», а задать ребенку правильный образец, проговорить его еще раз совместно с ребенком, побудив ребенка потом его повторить самостоятельно: «Я (с указывающим Я-жестом) хочу конфетку».

Обращая внимание на то, что в дошкольном возрасте у большинства неговорящих детей с аутизмом использование прямого пути недостаточно для развития коммуникации ввиду дефицитности их мозговой организации, предпочтительнее использование «обходного пути» [10, с. 451-458] в становлении коммуникации.

Использование обходного пути в становлении коммуникации связано с изначальным формированием письменной речи, в обход устной. В этом случае ведущей становится опора не на звучание речи, а на письменный образ слова, т. е. в качестве ведущих выступают уже внешние опоры, которые в процессе онтогенеза развиваются позднее устной речи. Только после того, как у ребенка будут сформированы акустический образ звука и соотнесенность его с буквой, а также будет сформирована глобально заученная звуковая последовательность/звуковая структура понятия, соотнесенная с ситуацией, можно фиксировать внимание ребенка на устной речи и передать ей роль внешней опоры.

Использование «обходного пути» состоит в том, чтобы задать все возможные траектории коммуникативного развития с помощью различных коммуникативных средств, создать условия, обеспечивающие развитие, не исходящие из анализа внешних проявлений коммуникативных

нарушений, а исходя «из вскрытия реальных каузально-динамических и генетических связей, определяющих внешние проявления» [5, с. 95-97]. Ведь «изменение межфункциональных связей составляет главное и центральное содержание всего процесса психического развития» [6, с. 217].

Использование «обходного пути» в работе по формированию коммуникации требует его произвольного освоения. Готовность ребенка к такой работе складывается в процессе формирования повседневных навыков и ведущего вида деятельности (совместной со взрослым, дозированной-разделенной).

Таким образом, психологическое изучение развития коммуникации детей с РАС – это анализ того:

- как коммуникативные средства включаются в разнообразные взаимные действия взрослого с ребенком;
- как начинают использоваться ребенком в относительно самостоятельных действиях;
- как такие действия приобретают характер уже не совместных действий, а действий для себя и приобретают умственную форму реализации;
- как коммуникативные средства начинают осознаваться ребенком.

Поэтому на всех этапах работы формируем внимание ребенка с РАС к собственной речи, соотнесение ее с эталоном и прогнозирование успешности/неуспешности собственных действий при соотнесении с эталоном (работа по развитию самосознания, формированию самоконтроля, самокоррекции ошибок).

В работе по развитию коммуникации детей с РАС обращаем внимание на коммуникативные характеристики: четкость произношения звукового состава слов, правильность слоговой структуры, умение ребенка согласовывать слова в предложениях, формулировать простые высказывания; преодоление эхоталии; реагирование на попытки установления коммуникации

другими людьми, например, понимание жестов другого человека; реакции в диалоговых ситуациях, например, инициирование и организация диалога; на особенности общения в различных контекстах.

Планируемыми результатами работы по развитию коммуникации детей с РАС должны быть:

- сформированность стереотипов поведения в процессе взаимодействия и совместной деятельности, освоение социальных ритуалов, например, сформированность умения использовать социальные жесты («привет», «пока»...);

- сформированность механизма совместного внимания в ситуациях совместного взаимодействия;

- понимание обращенной речи в достаточном или полном для коммуникации объеме;

- сформированность навыка пользования различными коммуникативными средствами (предмет (для ребенка с сочетанной патологией нарушения зрения), жест, фото, подписи (письменная речь), устная речь) в ситуациях совместного взаимодействия (знание стандартных фраз и оборотов речи для использования (с привлечением при необходимости альтернативных средств коммуникации) в различных социальных ситуациях);

- сформированность навыка самоконтроля за коммуникативным действием, самокоррекция ошибок.

На основании нашего практического опыта мы утверждаем, что учет в практико-ориентированной деятельности по развитию коммуникации детей с РАС положений культурно-исторической теории и деятельностного подхода, теории системной динамической локализации высших

психических функций А. Р. Лурия, а именно ориентировка в данной работе на:

- анализ патогенеза нарушения,

- процессуальность в работе по развитию коммуникации у ребенка с РАС, предполагающей появление новых коммуникативных форм и их изменение,

- формирование самоосознания у ребенка с РАС, навыка самоконтроля за коммуникативным действием,

- формирование субъектности на основе его соучастия в выборе деятельности,

- эмоциональную вовлеченность ребенка с РАС в работу на основании ситуаций, носящих для него положительно окрашенный личностный смысл,

- подбор коммуникативных средств и их использование в различных видах человеческих действий и деятельности ребенком, – формирует у ребенка с РАС интерес к закономерностям функционирования языка и способствует формированию «чувства языка», а овладение умениями использовать коммуникативные средства в различных видах человеческих действий и деятельности, в отличие от овладения достаточным набором моделей, позволяет уверенно пользоваться коммуникацией. Формирование же более универсальной коммуникации за счет перестройки способа реализации нарушенной функции наиболее полно раскрывает потенциал развития неговорящего ребенка с аутизмом, предоставляя ему возможность перенять культурный опыт и стать Человеком, Своим среди Других, создавая условия для преодоления сегрегации таких детей ввиду характера их коммуникативного взаимодействия уже в дошкольном возрасте и их вторичной дезинтеграции.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Алехина С. В. Принципы инклюзии в практике образования // Аутизм и нарушения развития. – 2013. – № 1(40).

2. Башина В. М., Симашкова Н. В. К особенностям коррекции речевых расстройств у больных с ранним детским аутизмом. // Исцеление: Альманах. Для врачей, педагогов

- и родителей детей с неврологической инвалидностью. – М., 1993. – С. 161-165.
3. Богдашина О. Б. Communication in Autism: Do we speak the same language? (лекция для студентов, специалистов, родителей детей с аутизмом)
4. Вересов Н. Н. Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного (статья вторая) // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11. – № 1. – С. 117-126.
5. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 3. – М.: Педагогика, 1983. – 365 с.
6. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 417 с.
7. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса // Психология развития человека. – М.: Смысл; Эксмо-Пресс, 2003. – С. 41-190.
8. Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства. – М.: Изд-во экспер. дефектол. ин-та, 1936. – 78 с.
9. Выготский Л. С. Мышление и речь: психологические исследования. – Москва; Ленинград: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1934. – 324 с. – <http://psychlib.ru/mgppu/VMr-1934/VMR-001.HTM#>
10. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – С. 451-458.
11. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм: медицинское и педагогическое воздействие. – М.: Владос, 2002.
12. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – Москва: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1959. – 496 с.
13. Лурия А. Р. Высшие корковые функции и их нарушение при локальных поражениях мозга. – М.: 1962. – [2-е изд. – 1969].
14. Маланов С. В. Развитие умений и способностей у детей дошкольного возраста. Теоретические и методические материалы. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭКС», 2001. – 160 с.
15. Чуприков А. П. Расстройства спектра аутизма: медицинская и психолого-педагогическая помощь / А. П. Чуприков, А. М. Хворова. – Изд. 2-е, дополн. – Львов: Мс, 2013. – 272 с.
16. Bender L. Schizophrenia in childhood. A Confirmation of the Diagnosis // Transactions of the American Neurological Association. – 1952. – V. 77. – P. 67-73.
17. Hermelin B. and N.'Connor. Psychological experiments with autistic children. – Oxford: Pergamon Press, 1970.
18. Hermelin B. and O'Connor N. Remembering of words by psychotic and subnormal children // Br. J. Psychol. – 1967. – V. 58. – PP. 213-218.
19. Kanner L. Autistic disturbances of affective contact // Nervous Child. – 1943. – V. 2. – PP. 217-250.
20. Shapiro T., Ginsberg G. The Speech of a Schizophrenic Child From Two to Six // American Journal of Psychiatry. – 1971. – V. 128. – PP. 1408-1413.