

"Возможности систематического опосредствования развития ребенка с РАС"

Научный руководитель – Долженко Анастасия Николаевна

Вологодина Валерия Романовна

Студент (специалист)

Государственный университет «Дубна», Факультет социальных и гуманитарных наук,
Кафедра клинической психологии, Дубна, Россия

E-mail: vologdina_v@inbox.ru

Проблема изучения, диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра (РАС) на сегодняшний день является одной из самых непростых и актуальных в сфере психологического знания. Дефектологи, психологи, педагоги, педиатры понимают, что системы образования (как дошкольного, так и школьного) при сопровождении детей с РАС стратегически должны быть направлены на вооружение ребенка средствами, которые могут быть интегрированы в его самостоятельную жизнь и позволят ему решать ряд социальных задач (общение, учебная и профессиональная деятельность и т.д.) без участия специалистов. Среди наиболее распространенных подходов к коррекции РАС относятся поведенческий подход (ТЕАССН, АВА-терапия и др.), сенсорно-перцептивные методы, (методы сенсорной интеграции), эклектичные подходы (SCERTS, метод Миллера и др.), развивающие подходы (эмоционально-смысловой подход, DIR Floortime) [8], [10], [11], [12], [14], [17] и др. Однако при построении сопровождения ребенка с РАС, пожалуй, главенствующую роль играют не сами методы и приемы, а модель развития и принципы его рассмотрения, которые за тем или иным методом стоят. В отечественной психологии вслед за Л. С. Выготским [1], [2], [3], рядом его учеников и последователей (А. Р. Лурия [2], Д. Б. Эльконин [15], [16], А.Н. Леонтьевым [9], П. Я Гальперин [5], [6], [7] описывается ключевая роль опосредствования в психическом развитии. Вслед за Л. С. Выготским мы определяем высшие психические функции (ВПФ) как социальные по происхождению, опосредствованные по структуре и произвольные по способу функционирования. Таким образом, любая человеческая деятельность осуществляется при помощи психологических средств, выработанных и принятых в обществе и присвоенных, интериоризированных человеком [4], [5], [11]. Развитие ребенка и привнесение всего нового в его ход всецело зависит от находящихся рядом взрослых, которые в ходе совместной деятельности означивают, опосредствуют любое действие ребенка, вносят в это действие (и бытие в целом) культурные способы и средства, а также расширяют контекст деятельности и открывают ее новые смыслы.

Целью нашего исследования являлась апробация возможностей систематического опосредствования развития при сопровождении ребенка с РАС, а рефлексия полученного и представленного в данной статье опыта стала важной задачей для построения дальнейшей коррекционной работы.

В ходе исследования на базе ДОУ№9 г. Дубна Московской области нами проводились занятия с ребенком 6 лет (С.) с симптоматикой РАС. На момент первичной диагностики у девочки наблюдалась следующая симптоматика: С. осторожно, но шла на тактильный контакт, не инициировала общение и диалог, ее игра носила преимущественно предметно-манипулятивный характер, игровые действия встраивались в сюжет только при помощи организации деятельности со стороны психолога, отмечалась задержка речевого развития. Мишенями нашей работы стали: расширение культурного контекста через усложнение игры (введение новых ситуаций, событий, сюжетов для ориентировки ребенка в системе человеческих отношений и проч.), введение новых правил (для развития произвольности,

преодоления ригидности), развитие речи. Все занятия имели четкую структуру: прежде всего психолог вводил ритуал приветствия с ребенком, затем — ознакомление с сюжетом предстоящей игры, после чего происходило введение этого сюжета (знакомство с персонажами, отыгрывание ролей), ритуал прощания. Важно отметить, что в рамках одного сюжета происходило постепенное усложнение задач, а сами сюжеты менялись каждые несколько месяцев (3 раза за все время работы). В контексте игры вводились также задачи на продуктивные виды деятельности (лепка, рисование, конструирование), танец и пение.

Результаты проделанной работы (около 20 занятий, которые велись с апреля по май и с октября по декабрь 2022 года) с частыми перерывами из-за болезни ребенка, отъездов, праздников и т. д. тем не менее свидетельствуют о положительной динамике в развитии ребенка. Например, девочка стала спокойнее откликаться на новых людей, увереннее входить с ними во взаимодействие, инициировать диалог, самостоятельно вводить игровые действия, отыгрывать сюжет без подачи (и даже участия) психолога, охотнее включаться в разнородную деятельность, все чаще возникало отыгрывание простых игровых ролей.

На графиках (см. рис. 1, рис. 2) представлена динамика в развитии С. в соответствии с 1-ым и 2-ым этапом проводимой работы, анализ которой происходил по следующим критериям (на основании контент-анализа протоколов занятий): 1) общение и взаимодействие со взрослым, 2) принятие помощи со стороны взрослого, 3) реакция на новизну, 4) понимание обращенной речи, 5) собственная речь, 6) предметные действия, 7) возможность замещения, 8) мелкая моторика, 9) эмоциональный фон игры. Спустя 9 занятий С. смогла уже не только включаться в совместную игровую деятельность (готовила обед с героями, помогала строить им дом и т. п.), но и начала инициировать несложные бытовые сюжеты (уложить героев спать, поиграть в мяч), закреплять правила (убирать, мыть и протирать посуду), вступать с психологом в диалог.

Все это является для нас важнейшими показателями положительной динамики в развитии С. и свидетельствует о том, что подобранная система средств и ориентиров действительно постепенно, с заметными колебаниями (что скорее отражает нестабильность любого формирующегося действия в стадии освоения новых средств), но преобразует развитие ребенка, а значит, впоследствии может переноситься и на другие сферы его жизни (в чем мы и усматриваем цель клинико-психологического сопровождения). Отмечается, что большее влияние на динамику развития ребенка оказывает расширение культурных эталонов и ориентиров, контекста деятельности в целом, а также речевое опосредствование любых действий и эмоциональных состояний ребенка с обязательным переводом их в контекст совместной осмысленной деятельности. Показано, что система средств, используемых в сопровождении детского развития, должна с необходимостью пересматриваться, дополняться, подстраиваясь под меняющиеся возможности ребенка, и не может быть подобрана сразу и на долгое время.

Источники и литература

- 1) Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка//Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2017. — №28. С. 3-40
- 2) Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. — М.: Педагогика-Пресс, 1993. — 224 с.
- 3) Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1996
- 4) Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 6. Научное наследство/Под ред. М. Г. Ярошевского
- 5) Гальперин П. Я. Введение в психологию. — М.: МГУ, 1976 — 152 с.

- 6) Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания. Москва: Издательство Московского университета, 1974 г. - 102 с.
- 7) Гальперин П. Я. Поэтапное формирование как метод психологического исследования // Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. М.: МГУ, 1978. С. 93-110
- 8) Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции, 22-24 ноября 2017 г., Москва / Под общ. ред. А. В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 456 с.
- 9) Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Издательство: М.: Академии педагогических наук РСФСР; 469 с.; 1959 г.
- 10) Розитта Зюмалла. Обучение и сопровождение детей с аутизмом по программе ТЕАССН. Перевод с немецкого: А. Ладисов, О. Игольников. — Минск: Общественное объединение «Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам», 2005
- 11) Сенсорная интеграция — метод коррекции первичного нарушения при расстройствах аутистического спектра: методическое пособие / Составитель Т.В. Кондратьева. — Самара. 2018. 122 с.
- 12) Федосеева Е. П. Тьюторское сопровождение как основное условие реализации индивидуального подхода в работе с ребенком с расстройством аутистического спектра в детском саду / Е. П. Федосеева, М. А. Комогорцева // Дневник науки. — 2020. — № 12(48). — С. 13
- 13) Хозиев В. Б. Опосредствование в становящейся деятельности. — Сургут: Сургутский государственный университет; Дефис, 2000. — 357 с.
- 14) Чечель И. Н. Обзор заграничного опыта специальных образовательных учреждений для детей с аутизмом / И. Н. Чечель, И. Д. Михайлова // Наука молодых — будущее России : сборник научных статей 3-й Международной научной конференции перспективных разработок молодых ученых: в 6 томах, Курск, 11-12 декабря 2018 года. Том 4. — Курск: Закрытое акционерное общество «Университетская книга», 2018. — С. 304-310
- 15) Эльконин Д. Б. Детская психология. — М.: «Академия», 2007
- 16) Эльконин Д. Б. Психология игры. — 2-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999
- 17) Quill K., Gurry S., Anne Larkin A. Daily Life Therapy: A Japanese Model for Educating Children With Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, VoL 19, No. 4, 1989

Иллюстрации

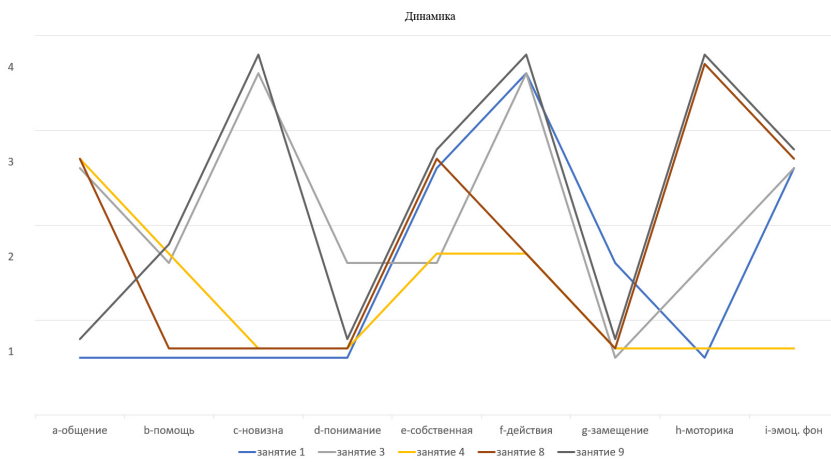


Рис. 1

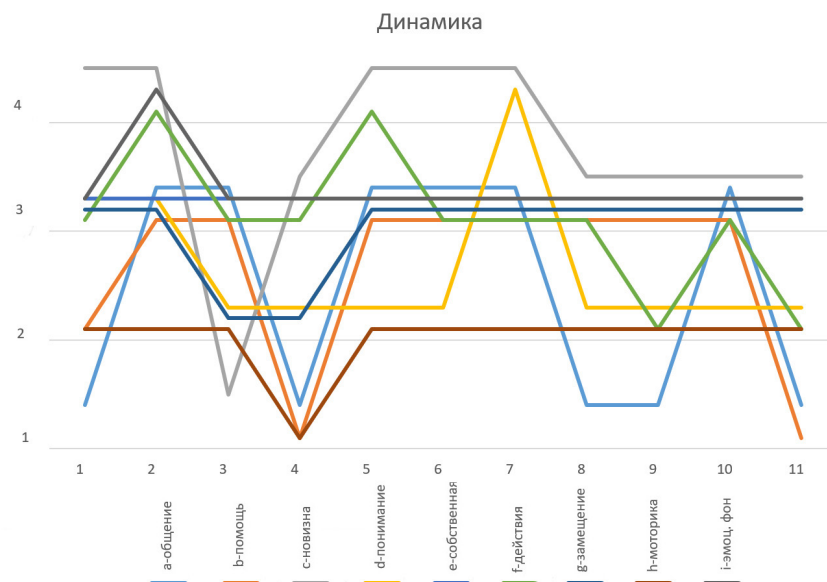


Рис. 2