

*Дорофеева Н.В., к.псих.н., доцент
Астраханский государственный университет*

ВКЛЮЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАС В СОВМЕСТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАМКАХ КОМПЛЕКСНЫХ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

Аннотация: В статье представлены результаты изучения включения детей с РАС в процесс совместных действий при освоении физических и сенсомоторных упражнений в рамках нейрокоррекции. Выделены этапы динамики общности детей с РАС в условиях специально организованного взаимодействия со взрослым и сверстниками. Результаты имеют важное значение для понимания процессов, влияющих на включение детей с РАС в совместную деятельность, а также источников и механизмов психического развития в контексте социального взаимодействия. Показано, что в ходе развивающихся взаимодействий и взаимоотношений детей между собой и со взрослым проявляются тенденции к развитию высших психических функций у участников.

Ключевые слова: аутизм, развитие, совместная деятельность, социальные взаимодействия, коммуникация, нейрогимнастика.

*Dorofeeva N.V.,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Astrakhan State University*

INCLUSION OF CHILDREN WITH ASD IN JOINT ACTIVITIES WITHIN THE FRAMEWORK OF COMPLEX NEUROPSYCHOLOGICAL CLASSES

Annotations: The article presents the results of studying the inclusion of children with ASD in the process of joint actions when mastering physical and

sensorimotor exercises within the framework of neurocorrection. The stages of the dynamics of the community of children with ASD in the conditions of specially organized interaction with adults and peers are highlighted. The results are important for understanding the processes influencing the inclusion of children with ASD in joint activities, as well as the sources and mechanisms of mental development in the context of social interactions. It is shown that in the course of developing interactions and relationships of children with each other and with an adult, tendencies to the development of higher mental functions in participants are manifested.

Keywords: autism, development, joint activity, social interactions, communication, neurohymnastics.

Детский аутизм проявляется в полиморфных формах, при различных уровнях интеллектуального и речевого развития. В связи с этим, ребенка с РАС можно встретить и в специальном, и в обычном детском саду, во вспомогательной школе и в престижном лицее.

Дети с аутизмом испытывают огромные трудности во взаимодействии с другими людьми, в социальной адаптации и требуют специально организованной комплексной помощи. Однако в реальной практике семьи, имеющие детей с расстройством аутистического спектра попадают в социальный вакуум, образовательные организации дают минимальный объем учебной нагрузки, но не дают навыков социальной адаптации, взаимодействия и коммуникации.

При отсутствии ранней диагностики и своевременной комплексной помощи, доброжелательной и грамотной поддержки окружающих, большая часть детей с РАС в итоге признаются необучаемыми и остаются изолированными внутри семейной микросреды.

Современная наука и практика в области сопровождения детей с особенностями развития подтверждает, что при системной и

своевременной коррекционно-развивающей работе (в разном темпе, с разной результативностью), каждый аутичный ребенок может постепенно продвигаться к взаимодействию с людьми, и каждый серьезный шаг на этом пути доставляет огромную радость и удовлетворение ему и его близким.

В рамках проекта «Умная гимнастика для детей с РАС и их родителей», реализуемого в течении 2021 года на базе АНО «Центр нейропсихологии и внедрения спортивных технологий», при поддержке гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества, были организованы в течении 8 месяцев комплексные нейропсихологические занятия с 10 детьми с РАС в возрасте от 6 до 13 лет. Занятия включали обучение приемам «умной гимнастики» по методу замещающего онтогенеза, нейродинамических упражнений для развития межполушарной асимметрии с использованием приемов мозжечковой стимуляции. Комплексная организация деятельности детей включала также занятия с логопедом-дефектологом по развитию речи, педагогом-психологом – по развитию коммуникативных навыков и творческих способностей. Коррекционные нейропсихологические задания были включены во все виды деятельности детей, они были направлены на развитие высших психических функций (ВПФ), тренинг внимания, мыслительных операций и воображения.

Формат и режим занятий был выстроен таким образом, чтобы каждое посещение ребенка содержало в себе индивидуальное освоение навыков и микрогрупповое взаимодействие, где происходила их отработка. На первом этапе реализации проекта микрогруппы были сформированы по 3-4 ребенка схожих по возрасту или по актуальной зоне ближайшего развития, развивающим потребностями и уровню возможностей. На втором этапе, микрогруппы становились смешанными: разновозрастными и с разными развивающими потребностями. Таким образом, все дети, участвующие в проекте, близко познакомились. При этом, в проведении

микрогрупповых занятий участвовали не менее двух педагогов, с целью организации более эффективного взаимодействия в группе, передачи эталонов действий и коммуникации.

Основным предметом групповых занятиях было обучение приемам умной гимнастики. Для группы участников нашего проекта - детей с РАС с достаточно большой полиморфностью симптомов, физические упражнения были как раз тем содержанием, которое было доступно для освоения всем участникам проекта. Кроме того, процесс освоения приемов умной гимнастики предполагал коррекционно-развивающий эффект, как для общего подъема ВПФ, так и для отсроченных результатов, выраженных в дальнейшем обучении предметным знаниям.

В микрогрупповых занятиях по сравнению с индивидуальными для детей само физическое действие усложнялось. Это связано было с тем, что в условиях задания стояло подражание партнеру, повторение друг за другом, действие "по цепочке", а также самое сложное для детей с РАС - кооперативное действие вместе, где требовалась и координация, и ориентация на другого партнера, и коммуникация с ним.

Анализ результатов реализации программы «умной гимнастики» показал, что в ходе взаимодействия детей по поводу совместного выполнения физических или психологических упражнений между ними возникают различные по своему характеру процессы коммуникации и взаимопонимания. Это позволяет рассматривать содержательные характеристики возникающей детской общности и как показатель включения детей в совместное выполнение заданий. Динамика отношений между детьми и взрослыми в ходе освоения новых способов взаимодействия способствовала возникновению новых возможностей в плане развития ВПФ у детей, а, значит, расширяло их зону ближайшего развития. На основе анализа результатов проекта было выделено 3 этапа развития детских общностей.

1. До-кооперативный этап общности.

Данный этап развития детской общности характеризуется, прежде всего, отсутствием между детьми коммуникации и взаимодействия. Они просто присутствуют рядом, пытаются подражать взрослому или другому ребенку, но выступающего для них в качестве учителя по какому-либо качеству или способности. Например, Женя лучше всех бросал мяч в кольцо и справлялся с нейротренажером бильбоу. Он стал эталоном поведения для Никиты и Дияра. Но если задание касалось показа действия «как надо делать» или нарисовать что-то, то лидером выступал Олег, так как у него развита речь, он хорошо сопровождает свои действия речью, и комментирует действия других детей, у него хорошо развито воображение. Дети, с наиболее высоким уровнем актуальной зоны развития по какому-либо действию задают зону ближайшего развития для детей с более низким уровнем данного действия. И в каких-то моментах они меняются ролями, расширяя границы развития друг друга.

На данном этапе роль педагогов очень важна, так как они как раз выполняют функцию, которая пока детям не доступна. Замещают средства общения, которыми дети не владеют: осуществляют коммуникацию между детьми (особенно для тех, кто не владеет речью), комментируют действия, помогают соотнести их друг с другом. Действия детей обращены именно на взрослого.

В большинстве случаев отмечалась речь, сопровождавшая индивидуальные действия детей, которая не обращена ни ко взрослому, ни к партнеру по совместному действию, а является «речью для себя», эгоцентрической («Я молодец... У меня получилось?»). Также отмечались ненаправленные обращения к педагогам («Я не знаю ... как сделать... Я так могу...»). Такие высказывания детей с РАС имели задачу показать свои возможности и взглянуть на свое действие со стороны.

В результате на данном этапе, между детьми не возникают продуктивных форм общения, которые позволили бы им приходиться к выполнению совместного действия во всей его полноте.

Понимание действий и возможностей партнера не становилось для детей специальной задачей. Первостепенное значение приобретало понимание правил собственного действия. В связи с этим дети с РАС не включались в совместное действие, ограничиваясь собственными индивидуальными пробами.

2. Псевдо-кооперативный этап общности.

Взаимодействие, возникающая на данном этапе развития детской общности, в первую очередь, использовалось детьми как инструмент манипулирования действиями своего партнера, в связи с чем понимания целей и возможностей действия другого здесь не появляется.

Такой характер обращений детей друг к другу не затрагивал содержания действия и не позволял совместно выполнить двигательную задачу (например, перебрасывать мяч друг другу, передавать эстафету, вместе перепрыгнуть через резинку и т.д.). Понимание детьми ограничений собственного действия, приводило их к необходимости действовать «за другого», выполняя действия вместо него («за него») без согласования этого с партнером.

Наблюдая за детьми на этом этапе, можно было заметить и много положительных моментов: дистанция между детьми значительно сократилась, появились стойкие симпатии между детьми, которые носили избирательный характер. Чаще всего, каждый ребенок с РАС тяготел именно к тому партнеру, который расширял его возможности действия в чем-либо. Более «слабый» ребенок следовал за более «сильным». В этом следовании еще не было согласования действий, но была инициатива самих детей, а не педагога, было подражание друг за другом, неумелое предложение (скорее похожее на навязывание) своих действий. Это «игра-действие рядом», но еще пока «не вместе».

Формат микрогруппы становился для детей с РАС более привлекательным. Все чаще дети спрашивали, приходя на занятия: «А когда придет, Эмилия?...», «Что я сегодня, один?», «Где все?...».

Эмоциональный обмен, который происходит на уровне микрогруппы между детьми, значительно больше обогащает каждого ребенка, чем несколько индивидуальных занятий с педагогами.

Конечно, на этом этапе детской общности преждевременно говорить о возникновении нового типа взаимодействий, поскольку само взаимодействие подменялось действиями лишь одного участника, что не позволяло совместно решать поставленную педагогом задачу. Тем не менее, важно отметить, в ходе такой формы выполнения совместных действий появляется указательный жест, который является начальным этапом следующего этапа, дальнейшим преобразованием способа взаимодействия. Указательный жест делает обращения детей целенаправленными, привлекает партнера к предмету действия («возьми это», «держи так», «лови», «посмотри сюда» и т.д.), к решению задачи совместно, управляет вниманием другого. При этом, что существенно есть заинтересованное внимание обоих, без участия и контроля внимания со стороны взрослого.

Л.С. Выготский, как известно, специально выделял указательный жест как «основу всех высших форм поведения», как жест, направленный на другого человека и служащий средством связи с ним (1).

Очевидно, что подобная форма детской общности не является в полном объеме эффективной, поскольку дети до конца не смогли продвинуться к развернутому совместному действию. Активную роль брал на себя один, а другие дети были рядом, или участвовали фрагментарно, частично, стихийно подключаясь к взаимодействию. Фиксация взаимодействия на данном этапе могла бы привести детей к закреплению ролей «ведущий-ведомый». Такая ситуация провоцирует формирования детей с РАС феномена выученной беспомощности, гиперпротекции одного ребенка над другим, исключает равенство совместного действия, достижения общей цели, снимает развивающие эффекты.

3. Кооперативный этап общности.

На этом этапе развития детской общности дети с РАС пытаются ориентироваться на действия друг друга при выполнении совместных действий. Конечно, их кооперация носит простой характер в силу имеющихся у детей с РАС ограничений (особенно со стороны активной речи), их коммуникация не выходит за рамки предметной ситуации. Остается тенденция, присущая псевдо-кооперативному этапу детской общности, т. е. манипулирование действиями партнера. На уровень анализа самого действия или рефлексии им сложно выйти.

Однако, явно положительную динамику совместных действий дают те факты, что большинство детей (8 из 10 детей, участвовавших в проекте) стали соотносить полученный результат со способом кооперации своих действий. Это позволяло правильно решать, поставленные педагогом задачи в совместных действиях, таких как, например, игра в бадминтон, или преодолеть препятствие, взявшись за руки; выполнять действия синхронно друг с другом и т.д.

Такие действия свидетельствуют об изменении ориентации на собственное индивидуальное действие к ориентации на действие совместное. Необходимо отметить, что от совместного действия происходил самый глубокий эмоциональный резонанс между детьми, снимались агрессивные моменты (периодически проявлявшиеся на занятиях особенно у тех ребят, кто имеет дефициты коммуникативного характера). Ради взаимодействия, которое позволяло им выйти на качественно иной уровень отношений с другими детьми, они готовы были в большей мере следовать инструкции педагога, без специального контроля с его стороны. У детей, которые имеют ограничения в использовании активной речи, в ход шли невербальные средства общения, яркая эмоциональная реакция, возникало взаимопонимание между детьми.

Оправдано то, что у детей с РАС совместное действие было неустойчивым и непродолжительным, нередко снова подменялось индивидуальной активностью участников. Тем не менее, факты

совместного решения двигательных задач этими детьми указывали на понимание ценности кооперации, которая помогает им достичь цели, поставленной педагогом или присвоенной самими участниками.

На этом этапе все дети хотели заниматься только в микрогрупповом формате. И действительно, эмоциональная вовлеченность в занятие в группе у детей была выше. Они с разбегу залетали в назначенное время в зал и сразу смотрели кто из детей уже в зале. В соответствии с психологическими условиями организации совместной деятельности, при поддержке родителей детей с РАС мы пошли на то, чтобы изменять периодически состав микрогрупп, чтобы каждый ребенок с каждым побывал в ситуации совместного решения двигательных задач. Тем самым обогатив свой опыт взаимодействия.

Анализ способа взаимодействия производился только со стороны педагога. Самостоятельно анализировать результат своих действий пытались только четыре участника проекта: Олег (12 лет), Дияр (13 лет), Никита (12 лет) и Миша (7 лет). Важно отметить, что именно эти дети с РАС свободно владеют речью и активно ее используют для общения со взрослыми и со сверстниками.

Для других участников проекта рефлексивные моменты отражались только в краткосрочных эмоциях радости или грусти по поводу успеха или неудачи совместных действий, хотя в них принимали участие наравне со всеми. Особенно это касалось младших девочек – Ясмينا (6 лет) и Элина (6 лет). Они тоже владеют активной речью, но она обладает большей эгоцентричностью, часто не направленной ни на кого.

Сложности в проявлении рефлексивных тенденций наблюдались и у других детей. Кроме того, с Эмилией (12 лет), Евгением (12 лет), Александрой (11 лет) и Денисом (11 лет) при помощи психолого-педагогических воздействий приходилось преодолевать синдром «выученной беспомощности», который сформировался у них давно (по словам мам на консультациях). У этих ребят ограничения по активной

речи и острый дефицит коммуникации. Интересный факт, что все четверо учатся в специализированной в школе для детей с РАС, но по словам их мам: «Учителя многое им помогают или даже делают за них...», например, письмо. В их школьных тетрадях есть списанные тексты, но на практике становится очевидным, что никто из этих ребят не владеет на самом деле письмом: написать хотя бы строку письменными буквами они могут только методом «рука ребенка в руке взрослого». Это как раз один из тех моментов, который закрепляет уверенность ребенка в своей неумелости, и лишает его энергетического ресурса для развития.

Одним из наиболее эффективных средств преодоления выученной беспомощности является творчество - лепка, рисование, песочная терапия. В творческих видах деятельности ребенок сразу видит продукт своего труда, тем более, что его могут видеть другие и также оценивать. По итогам наших занятий ребята сделали целую художественную выставку своих творческих работ, были очень горды своими достижениями и рады продемонстрировать их.

Подводя итоги анализа этапов включения детей с РАС в совместное решение двигательных задач, можно сделать вывод о том, что данный процесс опосредован развитием детской общности, в основе которой лежит взаимосвязь способов взаимодействия, коммуникации и взаимопонимания между детьми и взрослыми. Развитие форм коммуникации у детей с РАС в процессе осуществления совместного действия создают предпосылки качественного изменения форм взаимодействия, в результате чего отношения между детьми с РАС переходят на новый уровень.

Особое значение в такой трансформации взаимодействия приобретают знаково-символические средства общения детей друг с другом, как например, указательный жест, с помощью которого для участников проекта становилось возможным привлечение внимания своего

партнера к способу действия. Жест явился средством регуляции действия партнера, а затем и совместного действия.

Аналогичный процесс формирования совместного деятельности нормотипичных детей исследован и описан в трудах А.-Н. Перре-Клермон (5), В.В. Рубцова (6), Г.А. Цукерман (7), Е.В. Высоцкой (2). Последние исследования в этом направлении в рамках культурно-исторического подхода представлены в работах А.В. Конокотина (3). В его экспериментальном исследовании участвовали дети с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающиеся дети. В условиях эксперимента они были включены в совместное решение учебных задач. Конокотин А.В. описал 4 типа детских общностей, возникающих в инклюзивных объединениях детей в условиях специально организованной совместной деятельности. Наиболее высокий уровень взаимодействия Конокотин описал как «метакооперативный», позволяющий «...детям преодолевать заданную взрослым ситуацию ограничения индивидуальных действий и выходить в область смыслового взаимодействия, за счет чего становилось возможным решение задачи на основе совместного действия и усвоение обобщенного способа действия» (3, с.86).

Особенность нашего аналитического наблюдения динамики детской общности состоит в том, что участниками проекта были только дети с РАС с различным спектром дефицитов развития. К сожалению, в силу имеющихся у детей ограничений, мы не могли использовать в рамках организации их совместной деятельности материал решения учебных задач. В связи с этим наблюдение строилось на материале решения двигательных задач – комплекса физических упражнений и сенсомоторного тренинга в условиях специально-организованной совместной деятельности детей с РАС.

В целом, наблюдение показало преимущество динамики процессов взаимодействия и типов детской общности (выделенных в

исследовании Конокотина А.В.) в инклюзивной группе детей и группе детей с РАС. Однако, четвертый «метакооперативный» - рефлексивно-смысловой тип детской общности в нашей группе детей с РАС не был зафиксирован. Детям с РАС не удавалось производить обращение к способу действия, выделение обобщенного способа действия, перенос его в новые условия.

Тем не менее, мы смогли наблюдать процесс того, как дети с РАС становятся более активными, открываются для общения и иницируют его, расширяются их возможности в совместной деятельности и взаимодействии с другими детьми и взрослыми, а, следовательно, расширяются границы их развития.

Наряду с этим, можно отметить, улучшение функций общей регуляции поведения, снижение отвлекаемости, эмоциональная вовлеченность в совместную деятельность, стимуляция использования речи: не только в общении со взрослым, для удовлетворения своих базовых потребностей, но и с целью взаимодействия с другими детьми.

Данные факты представляют значительный интерес для дальнейших исследований и анализа развития детской общности, форм коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия, в условиях специально организованной совместной деятельности детей с РАС в автономных и инклюзивных группах на различном предметном материале.

Использованные источники:

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
2. Высоцкая Е.В. Психологические особенности введения школьников в содержание научных понятий при использовании предметно-ориентированных компьютерных учебных сред: дисс. канд. психол. наук. М., 1991
3. Конокотин А.В. Включение детей с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся детей в

совместное решение учебных задач (на примере решения задач на понимание мультипликативных отношений). Культурно-историческая психология 2019. Т. 15. № 4. С. 79—88

4. Конокотин А.В. Обзор психологических исследований по проблеме организации социальных взаимодействий учащихся в инклюзивных классах. [Электронный журнал] «Современная зарубежная психология» 2018. Том 7. № 1. С. 45—52.

5. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей: пер. с фр. М.: Педагогика, 1991. 248 с.

6. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с.

7. Цукерман Г.А. Зачем детям учиться вместе? М.: Издательство «Знание», 1985. 80 с.