

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДВУХ КОРРЕКЦИОННЫХ ПОДХОДОВ К ПСИХИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ РЕБЕНКА С АУТИЗМОМ

О.С. НИКОЛЬСКАЯ\*,  
ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии  
образования», ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
nikolska@mailfrom.ru

Представлен сравнительный анализ эмоционально-смыслового и ДИР (DIR) подходов к коррекции детского аутизма. Показано их концептуальное сходство. Оба подхода: базируются на идее развития и закономерностях нормального онтогенеза и направлены на нормализацию психического развития ребенка с аутизмом; рассматривают детский аутизм как биологически обусловленное нарушение, специфику которого определяют проблемы формирования аффективной сферы; в качестве ведущей коррекционной задачи определяют вовлечение ребенка в эмоционально значимые отношения. Различия касаются понимания генеза проблем формирования аффективной сферы при аутизме, выделения системы диагностических ориентиров, целей присоединения взрослого к занятиям ребенка и критериев оценки эффективности коррекционной помощи. Для эмоционально-смыслового подхода основная проблема формирования аффективной сферы при аутизме — не-

### Для цитаты:

*Никольская О.С.* Сравнительный анализ двух коррекционных подходов к психическому развитию ребенка с аутизмом // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. № 4. С. 169—186. doi: 10.17759/cpp.2018260411

\* *Никольская Ольга Сергеевна*, доктор психологических наук, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»; профессор кафедры детской и семейной психотерапии, факультет консультативной психологии и психотерапии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, e-mail: nikolska@mailfrom.ru

способность ребенка взаимодействовать не только с другим человеком, но и с окружением в целом; диагностика основана на качественных характеристиках аутистического расстройства; коррекционные занятия нацелены на осмысление ребенком происходящего в процессе совместно-разделенного переживания и расширение спектра переживаний ребенка.

**Ключевые слова:** детский аутизм, нарушение психического развития при аутизме, психологическая коррекция детского аутизма, стратегия Флотайм, эмоционально-смысловой подход, помощь в развитии аффективной сферы, помощь в развитии эмоциональных отношений.

Среди подходов к коррекционной помощи, направленных на нормализацию психического и социального развития детей с аутизмом, своей разработанностью и доказанной эффективностью выделяется подход ДИР (*DIR — Developmental, Individual-difference, Relationship-based*), разработанный С. Гринспеном, одним из крупнейших специалистов в области детского аутизма [1]. Согласно Гринспену, основным условием нормализации психического развития ребенка с аутизмом является его вовлечение в систему эмоциональных отношений с другими людьми, во взаимодействие, учитывающее его индивидуальные особенности и возможности.

Основопологающим для практики этого подхода является метод Флотайм (*Floortime — «время на полу»*). Специалисту и близким ребенка предлагается начинать не с попыток усадить его за стол «заниматься», а присоединиться к его странному стереотипным занятиям и разделить с ним получаемое удовольствие, придав происходящему смысл совместной игры. В результате такого «подстраивания» взрослого ребенок непроизвольно вовлекается в эмоциональные отношения, втягивается в процесс взаимодействия, который, по Гринспену, является основой нормализации психического и социального развития при аутизме.

По своей направленности, теоретическим позициям и практике коррекционной работы подход доктора Гринспена во многом близок разработанному нами **эмоционально-смысловому подходу** к психологической помощи детям с аутизмом [3; 4; 5], и созданы они были примерно в одно время — в 80—90-х годах прошлого века. В этой статье мы намерены обсудить сходства и различия данных подходов.

Самым важным в общности этих подходов является подкрепленное многолетней практикой убеждение, что для детей с аутизмом можно сделать значительно больше, чем просто приспособить их в той или иной степени к жизни в условиях дефицитарности. Полученный опыт показывает, что эти дети, в разной степени, но могут установить теплые отношения с близкими, овладеть способностью к сопереживанию и пониманию других людей, общением и творческим мышлением, умением

рассуждать и понимать рассуждения, т. е. тем, что многими считается принципиально невозможным при аутизме.

Общим является и понимание того, что ребенку с аутизмом для нормализации развития необходима интенсивная и продолжительная коррекционная помощь, которая не может быть оказана лишь в рамках специальных занятий, и решающим в ней становящим участие его близких. В связи с этим Гринспен определяет свой подход как семейный, поскольку для достижения успеха метод Флотайм должен использоваться взрослыми в любое время и в любом месте, а это возможно только при вовлечении в коррекционную работу всех близких ребенку людей.

### **Сходство и различия в понимании первопричин детского аутизма**

Причины возникновения детского аутизма связываются с особыми биологическими проблемами, в условиях которых развивается ребенок. Для нас и для доктора Гринспена они не связаны с предположением о нарушении у такого ребенка потребности в общении. Опыт работы показывает, что при учете особенностей ребенка трудности установления эмоционального контакта достаточно надежно преодолеваются взрослыми и ребенок дорожит возникшими эмоциональными отношениями. Это позволяет думать, что аутистические установки детей связаны не с недостатком у них потребности в общении или способности любить, а с трудностями развития взаимодействия с другими людьми.

Гринспен говорит о некоторых неврологических проблемах, затрудняющих установление контакта и развитие эмоциональных отношений детей с близкими. Обсуждая типичные трудности, требующие индивидуального подхода к ребенку, он выделяет легкую перегрузку и неустойчивый интерес, нарушение возможности быстрого обмена сигналами, способности активно перерабатывать информацию, планировать и выполнять сложные последовательности действий. Мы тоже выделяем эти сложности и вкуче рассматриваем их как проявляющиеся на разных уровнях нарушения активности ребенка при взаимодействии с людьми и средой в целом. Эти нарушения касаются активной избирательности и переключения внимания, переработки и реформатирования информации, гибкой корректировки программ поведения, что ограничивает развитие возможностей ребенка адаптироваться в меняющейся ситуации, выстраивать диалог с людьми и обстоятельствами.

Как первичные, обусловленные неврологическими проблемами, Гринспен рассматривает и особенности сенсорной сферы детей с аутизмом, которые, как известно, могут выразиться и в гипо- и в гиперчувствительности ребенка. Как проявление психофизиологических особенностей сенсорной сферы трактуется Гринспеном сенсорный го-

лод — стремление многих детей с аутизмом воспроизводить одни и те же впечатления, повторять одни и те же действия.

Нам сложно связать эти аномалии исключительно с индивидуальными психофизиологическими особенностями сенсорной сферы ребенка, поскольку в разные периоды жизни у него может проявляться как низкий, так и высокий порог сенсорного дискомфорта. Крайне ранимый до года, к дошкольному возрасту он может стать отрешенным и перестать явно реагировать даже на болевые ощущения. Известны и обратные трансформации, когда вполне внешне благополучный в раннем возрасте ребенок позже начинает проявлять выраженный сенсорный дискомфорт.

Чувствительность даже в одном периоде жизни может значительно меняться в зависимости от смысла происходящего, так гиперчувствительный и ранимый в обычной жизни ребенок для аутостимуляции может использовать крайне интенсивные ощущения. Стремление воспроизводить одни и те же сенсорные впечатления, чрезвычайно аффективно значимые для такого ребенка, дающие ему удовольствие и успокоение, усиливающиеся в моменты тревоги и дискомфорта, сложно связать лишь с испытываемым им сенсорным голодом.

Нам представляется, что расхождения в оценке чувствительности ребенка и его стремление к воспроизведению определенных ощущений не могут быть осмыслены лишь в рамках индивидуальных биологических особенностей таких детей. Наблюдения и прослеживание историй развития показывают, что пороги дискомфорта ребенка могут меняться при формировании разных отношений с окружением, в разных смысловых контекстах и при разной аффективной значимости впечатления.

Гипо- или гиперчувствительность ребенка, его сенсорный голод отражают не только его индивидуальные психофизиологические характеристики, но также и особенности формирования его аффективной сферы, индивидуального опыта и развития смысловых отношений с окружением. Т. е. они могут рассматриваться в контексте особенностей нарушения психического развития ребенка [2; 3]. В связи с этим в эмоционально-смысловом подходе, наряду с шадящими условиями контакта, много внимания уделяется и специальной коррекционной работе, позволяющей отчасти смягчить проблемы, связанные с нарушением выносливости ребенка в контактах с миром.

### **Общность понимания специфики нарушения психического развития при аутизме**

Детский аутизм рассматривается и нами, и доктором Гинспеном как *особое нарушение психического развития, специфику которого определяют*

*проблемы формирования аффективной сферы.* В норме именно ее развитие обеспечивает ребенку вхождение во все более активные и осмысленные отношения с окружением. Гринспен подчеркивает, что аффект, сообщая словам и действиям смысл, связывает сенсорную и двигательную сферы и организует взаимодействие ментальных функций. В нашем понимании аффективная сфера рассматривается как прижизненно развивающаяся система смыслов, определяющих отношения человека со средой, формирующих его сознание и поведение, направляющих развитие и взаимодействие психических функций, освоение навыков жизни.

Как и Гринспен, мы считаем, что именно нарушение развития осмысленных отношений с миром ведет к возникновению проблем психического развития при аутизме и что помощь в развитии аффективной сферы является базовой для нормализации когнитивного развития ребенка, овладения им социально-бытовыми навыками. Мы согласны также с тем, что коррекционная работа при аутизме должна вестись в процессе развития эмоциональных отношений с ребенком, обеспечивая ему базовые условия нормального развития, которых, в силу биологических особенностей, он не мог иметь в раннем детстве.

### **Подходы к психологической диагностике детского аутизма**

Рассматривая *сходство и различия подходов к диагностике и оценке тяжести аутизма*, необходимо сказать, что мы, как и доктор Гринспен, в психологическом обследовании придаем особое значение наблюдению за поведением ребенка. И полностью согласны с ним в том, что при диагностике аутизма важны не результаты отдельных тестов, а анализ целостной картины поведения в естественной ситуации общения ребенка со специалистом и близкими. Однако, выявляя в поведении ребенка ключевые признаки детского аутизма, мы делаем разные акценты.

При постановке диагноза для доктора Гринспена информативны, прежде всего, признаки нарушения развития эмоциональных отношений и коммуникации, поэтому при обследовании ребенка им выясняется:

- получает ли ребенок удовольствие от контакта с близкими;
- обменивается ли он с ними жестами, мимикой, вокализацией;
- использует ли слова осмысленно, наполняет ли их эмоциями и желаниями.

Если ответы отрицательны, то степень этих нарушений отражает, по Гринспену, глубину аутизма ребенка.

Наличие полевого поведения и стереотипных действий признается им вторичным признаком на основании того, что они выявляются и при других аномалиях развития, так же как трудности взаимодействия и су-

женный круг интересов. Заслуживает внимания, что Гринспен почти не говорит о столь канонических признаках детского аутизма, как стремление ребенка отстаивать сохранение постоянства в окружении и неизменности собственных программ действия. Эти особенности поведения он также рассматривает как вторичную проблему, возникающую в связи с нарушением развития взаимодействия ребенка со взрослым.

Мы тоже считаем, что стереотипность поведения ребенка, как и его потребность в аутостимуляции возникают вторично, но думаем, что это происходит не только в связи с нарушением развития эмоциональных отношений с близкими. Существует еще и неоспоримая психофизиологическая дефицитарность, создающая для ребенка проблемы легко возникающего сенсорного дискомфорта и трудности активных отношений с меняющимися обстоятельствами. Эти проблемы не могут не мешать и развитию его эмоциональных отношений с близкими. Вторичность нарушения развития эмоционального контакта подтверждается и опытом применения Флотайм, и нашими данными о той легкости, с какой этот контакт устанавливается при понимании взрослым особенностей ребенка и при присоединении к его занятиям.

Мы согласны, что проявления полевого поведения и стереотипности в поведении и интересах возможны при других аномалиях развития, но столь же бесспорно, что при аутизме они имеют свою специфику и, что самое главное, их присутствие обязательно совпадает с проблемами развития эмоционального контакта и коммуникации. Характерное сочетание этих признаков, по нашему мнению, наиболее полно отражает дефицитарность аутичного ребенка в развитии отношений с людьми и средой в целом. В связи с этим наши критерии психологической диагностики более клинически традиционны: выявляется наличие или отсутствие:

- проявлений аутизма как нарушения развития эмоциональных отношений, коммуникации;
- полевого или стереотипного поведения как неспособности активно взаимодействовать с меняющимися обстоятельствами;
- форм стереотипной аутостимуляции, замещающей развитие реального взаимодействия с окружением;
- ключевым для нас является именно совпадение аутизма и стереотипности в картине поведения ребенка.

### **Подходы к оценке выраженности аутистических расстройств**

*В определении степени тяжести расстройств* общей для нас является ориентировка на проблемы развития аффективной сферы, именно они определяют степень нарушения когнитивного развития ребенка и

трудности его социальной и бытовой адаптации. Различия вытекают из представленного выше расхождения в выделении ключевых признаков аутистических расстройств.

Доктор Гринспен, считая ключевым признаком детского аутизма нарушение развития эмоциональных отношений ребенка с близкими, по степени их дефицитности определяет тяжесть проблем в аффективной сфере и в психическом развитии в целом. Закономерным при этом является его обращение к нормальному онтогенезу и выделение стадий развития эмоциональных отношений ребенка с близкими в норме.

Гринспен дает их описание<sup>1</sup> и показывает, что ребенок с аутизмом терпит неудачу в формировании эмоциональных отношений на одной из первых четырех стадий их нормального развития в первые полтора года жизни. Определение стадии им не пройденной, дает возможность, выявив тяжесть нарушений, поставить коррекционные задачи и, оценив успешность их решения, подготовить переход к более сложным формам отношений.

Возникновение самых тяжелых вариантов детского аутизма Гринспен связывает с проблемами, возникающими уже на первой из выделенных им стадий, которую обычный ребенок проходит до трех месяцев, когда интерес, испытываемый им к своему окружению, обеспечивает формирование направленной двигательной активности и синхронизацию движений со взрослым, координирует развитие сенсорных и моторных функций. У ребенка, такого интереса не испытывающего, аффект не становится связующим звеном развития сенсорной и моторной сфер, что приводит его к бесцельному (полевому) поведению и аутистимуляции.

Вторая стадия, в норме это период от двух до пяти месяцев, знаменуется для обычных детей выделением другого человека, появлением удовольствия от контакта и желания вступать в эмоциональные отношения. Формирование аутистических расстройств при затруднениях на этой стадии проявляется в отсутствии у ребенка инициативы в отношениях, его погружении в себя и самоизоляции.

На третьей стадии, обычно осваиваемой между 4-м и 10-м месяцами, эмоциональные реакции становятся для ребенка средством коммуникации. В его поведении появляется преднамеренность и способность к двусторонней коммуникации, включающей несколько циклов. Здесь ребенок приобретает опыт желаний, представлений о цели, зарождается чувство реальности, выявляются причинно-следственные связи. При отсутствии инициативы и возможности лишь кратко отвечать на эмо-

---

<sup>1</sup> Отчасти их можно соотнести с этапами развития общения ребенка раннего возраста, разработанными в отечественной школе М.И. Лисиной и ее сотрудниками.

циональный посыл взрослого, не поддерживая его, поведение ребенка остается импульсивным и беспорядочным.

На четвертой стадии, которую обычный ребенок проходит от 9 до 18 месяцев, он получает возможность не только вступать в двустороннюю эмоциональную коммуникацию, но и использовать ее для решения социальных задач, что требует развития цепочки более чем из 30 циклов эмоциональной коммуникации. Усложнение эмоционального взаимодействия открывает ребенку возможность развития понимания человеческих эмоций, самосознания, осмысленного употребления слов, ролевой игры. Неспособность ребенка поддерживать цепочку взаимодействия ведет к стереотипности в поведении, проблемам в осмысленном использовании слов и понимании логических связей.

В оценке вовлеченности ребенка в эмоциональные отношения большое значение придается числу коммуникационных циклов в цепочке доступного ребенку взаимодействия. Такой подход дает привлекательную возможность количественной оценки сформированности эмоциональных отношений и динамики их развития в процессе коррекционной работы.

*Специфика нашего подхода к оценке тяжести аутистических расстройств* также определяется выделением ключевых признаков детского аутизма. И это, как сказано выше, выделение типичного сочетания проявлений аутизма и полевого или стереотипного поведения, отражающего трудности развития отношений ребенка не только с людьми, но и со средой в целом. Определение тяжести проблем основывается нами на выделении качественных характеристик аутистических установок и нарушений активности в поведении ребенка [2].

Так аутизм может иметь характер отрешенности, активного негативизма, поглощенности особыми и узкими интересами или выражаться в экстремальных трудностях эмоциональной коммуникации.

Неспособность к активному взаимодействию с окружением тоже может проявиться в разном качестве. Так, полевое поведение может характеризоваться практически полным отсутствием активной избирательности в контактах с окружением, т. е. избирательного сосредоточения и целенаправленных действий, а может иметь ограниченный характер и проявляться как импульсивное поведение.

Стереотипность в поведении может выглядеть как активное сопротивление изменению постоянства в окружающем, но также и как жесткое отстаивание неизменности своих программ поведения или как крайняя косность и пунктуальность в следовании заданным социальным правилам.

Потребность в аутостимуляции может реализовываться как в воспроизведении одних и тех же сенсорных впечатлений, так и в проигрывании одних и тех же аффективно заряженных сюжетов. В более легких случаях поддержание аффективной стабильности ребенка зависит от эмоци-



ональной поддержки близких, он нуждается в постоянной активации и ободрении.

В дошкольном возрасте, т. е. в период наиболее выраженных проявлений синдрома детского аутизма, на основе представленных выше качественных характеристик ключевых признаков детского аутизма мы выделяем четыре типа поведения, отражающих разную глубину аутистических расстройств.

Самые тяжелые формы характеризует отрешенность и полевое поведение с практически полным отсутствием избирательности. По мере увеличения активности детей аутистические расстройства проявляются как сочетания негативизма со стремлением к сохранению постоянства в окружении; поглощенности стереотипными интересами с крайне жесткими программами поведения; выраженных трудностей эмоционального контакта с косностью в следовании правилам и импульсивностью вне заданных форм поведения.

Представленные выше устойчивые варианты таких сочетаний рассматриваются нами как системные характеристики, отражающие разную тяжесть и специфику нарушений в развитии не только аффективной, но и когнитивной сферы. В соответствии с ними мы выделяем *четыре группы детского аутизма* [2; 5], каждая из них характеризуется не только глубиной и спецификой аутистических расстройств, но и тяжестью и особенностями нарушения сенсомоторного, речевого и умственного развития.

Выделение этих групп имеет практическую ценность, поскольку позволяет специалисту не только ранжировать проблемы отношений ребенка с окружением, но и определять уровень, на котором было заблокировано их развитие. Поэтому заключение о присутствии у ребенка аутистических расстройств дополняется нами отнесением их к наиболее близкой по поведенческим характеристикам группе детского аутизма. Это позволяет выделить актуальную задачу коррекционной работы и определить последовательность ее дальнейших шагов. Опыт показывает, что продвижение к освоению более активных и сложных отношений с миром требует установления эмоционального контакта и возвращения ребенка к совместно-му решению задач, с которыми он ранее не справился.

Выделенные группы отражают для нас тяжесть нарушений, но отнесение ребенка к определенной группе не может точно предсказать его дальнейшее развитие. Также как доктор Гринспен, мы имеем опыт успешной коррекционной работы с детьми, исходно имевшими самые тяжелые формы аутизма. И также как он считаем, что прогноз может определиться только по оценке динамики развития ребенка в процессе интенсивной коррекционной работы, при этом имеют значение ее раннее начало и выбор методов помощи.

## Коррекционная работа как развитие аффективного опыта ребенка

Представляя метод Флотайм, Гринспен говорит о нем как о *терапевтической программе развития аффективного опыта ребенка*, помощи в формировании переживаний, вводящих во все более сложные отношения с окружением и ведущих за собой развитие когнитивной сферы, однако при этом он не раскрывает их содержания.

Наша коррекционная работа тоже направлена на развитие аффективного опыта ребенка, и обращение к группам детского аутизма позволяет определить содержание переживаний, раскрывающих для ребенка смысл происходящего, определяющих его отношения с окружением и направляющих развитие психических функций. Выделение ряда усложняющихся переживаний позволяет понять, в какой последовательности они могут осваиваться аутичным ребенком в процессе развития эмоциональных отношений с близкими.

Начало нашей коррекционной работы с детьми, имеющими самые тяжелые проблемы развития (для нас это *первая группа* детского аутизма — отрешенные дети с полевым поведением), во многом сходно с Флотайм в работе с детьми, не прошедшими первую стадию развития эмоциональных отношений.

Присоединение к полевому поведению и установление контакта позволяет нам поставить задачу, эмоционально тонизируя ребенка, ввести в его опыт переживание «хочу» и помочь ему в *формировании положительной индивидуальной избирательности*, т. е. в опредмечивании желаний, побуждающих его к более активному восприятию и действию. Опыт показывает, что без специальной помощи такой ребенок со временем может формировать лишь преимущественно отрицательную избирательность. Мы стремимся дать ребенку более насыщенный и разнообразный опыт приятных сенсорных ощущений, эмоционально акцентируя их в совместном переживании удовольствия, осмысляя и вводя в форму обшей игры, в контекст бытовых впечатлений его повседневной жизни.

Для нас, так же как и для Флотайм, уже здесь становится важным вызывание ответных реакций и инициативы ребенка, но еще более важна появляющаяся возможность закрепления и надежного воспроизведения найденных форм взаимодействия. На их основе происходит эмоциональное «извлечение» ребенка из отрешенности и полевого поведения, в них начинается развитие эмоциональных отношений и взаимодействия. Активный поиск и закрепление таких форм происходит не только в игре, но и в повседневном взаимодействии с ребенком.

Если это получается, то ребенок начинает стремиться к воспроизведению привычного удовольствия не только в аутистимуляции, но и в эмоциональном контакте. Возникают избирательные отношения с че-

ловеком, ведущим такую работу, в контактах с ним ребенок становится выносливее, в том числе и к сенсорному дискомфорту. Он становится более активным в повседневной жизни и наряду с эхолоалией начинает активно использовать слова, связанные с ситуациями эмоционального взаимодействия, которые имеют пока еще стереотипный и крайне свернутый характер.

Следующей нашей задачей становится развитие этих эмоционально значимых для ребенка, хотя и стереотипных контактов за счет их дифференциации и опредмечивания положительной избирательности — желаний и удовольствий ребенка. Это происходит в эмоциональном акцентировании для ребенка приятных деталей стереотипа игрового и бытового взаимодействия, в совместном переживании удовольствия от осмысления его подробностей.

Таким образом, жизнь ребенка постепенно становится все более сенсорно разнообразной и эмоционально насыщенной, соответственно, он начинает меньше нуждаться в механической аутостимуляции. Формирование аффективного опыта активного удовлетворения желаний ведет за собой формирование навыков, набора слов и фраз, обозначающих желаемые и эмоционально значимые впечатления.

В работе с более активным ребенком *второй группы*, проявляющим негативизм и отстаивающим сохранение постоянства в окружении, взрослый исходно присоединяется к уже существующим формам стереотипного поведения, которые тоже могут быть осмыслены как совместное занятие, игра и дать ребенку опыт переживания общего удовольствия. У этого ребенка уже присутствует избирательность в контактах с окружением, но более как отрицательная — фиксация неприятных впечатлений и способов защиты от них, а диапазон положительной избирательности ребенка, его желаний, его «хочу» экстремально узок. Задачей взрослого становится уменьшение этого дисбаланса в аффективном опыте ребенка.

Эта задача также решается с помощью эмоционального тонизирования ребенка в совместной игре и совместном эмоциональном освоении стереотипных форм жизни. Совместная игра начинает строиться не только на основе чисто сенсорных удовольствий, но и вокруг связанных с ними приятных и знакомых ребенку бытовых ситуаций. Опредемечивание и дифференциация его желаний происходят в процессе переживания общего удовольствия от игрового и реального проживания привычного хода бытовой жизни ребенка. Она эмоционально осмысливается, наполняется подробностями для максимального приближения отстаиваемого ребенком стереотипа к насыщенному приятными сенсорными впечатлениями и эмоциональными контактами укладу жизни обычного маленького ребенка.

В обогащенном подробностями стереотипе его детали с помощью эмоциональных реакций взрослого начинают восприниматься ребенком как более или менее важные. Возникает возможность вариаций и выбора внутри стереотипа, соответственно он становится не столь монолитным, и стремление ребенка к сохранению постоянства в окружении становится менее напряженным.

Опора на общие эмоционально значимые детали стереотипного взаимодействия дает большую возможность вовлечения ребенка в развернутый и качественно разнообразный процесс коммуникации. Дифференцируется восприятие эмоциональных реакций и оценок близкого, на этой основе у ребенка появляются качественно новый опыт удовольствия от похвалы и желание быть хорошим.

С обогащением и осмыслением уклада жизни ребенка, эмоциональной связи с близким растет его аффективная стабильность, что позволяет лучше переносить напряженность переживания риска, которую дает непредсказуемость, и даже испытывать интерес к нарушениям порядка, воспринимая их не как катастрофу, а как новизну, приключение. Появляется возможность ввести в аффективный опыт ребенка новое, более сложное и активное положительное переживание «могу», позволяющее конструктивно воспринимать неожиданность, целенаправленно обследовать и преодолевать препятствия.

Игра с ребенком в это время становится сюжетной, позволяющей опробовать этот тип переживания, проигрывая в символическом плане нарушение порядка, возникновение препятствия и его преодоление. Этот аффективный опыт станет основой организации целенаправленного поведения и откроет ребенку новые возможности когнитивного развития. Он начинает лучше воспринимать сюжеты развития событий, появляется развернутая речь, способность не отвергать затруднение, а сосредоточиться на нем как на задаче, требующей решения; на этой основе ребенком начинают проследиваться причинно-следственные связи.

Проблемы детей *третьей и четвертой групп*, несмотря на то, что они показывают возможность формирования значительно более сложных отношений с людьми и обстоятельствами и более продвинуты в когнитивном развитии, тоже во многом связаны с неполноценным развитием аффективного опыта организации жизни в привычных и стабильных обстоятельствах. Определенное и дифференциация желаний детей, эмоциональная разработка и совместное осмысление деталей приятного и разнообразного уклада жизни крайне важны и для тех, и для других, поскольку именно они создают основу аффективной стабильности, необходимую для развития более активных взаимоотношений с окружением.

Отставание ребенком из третьей группы неизменности своей программы действий и его одержимость проигрыванием стереотипных сюжетов, связанных с острыми впечатлениями, свидетельствуют о значи-

тельном ограничении его способности быть конструктивным в реальной ситуации неопределенности и риска, что в норме обеспечивается ощущением уверенности в своих силах. Возвращение к разработке надежного сенсорно и эмоционально насыщенного уклада жизни позволяет ему стать менее зависимым от стремления полностью контролировать опасные ситуации, а значит и от погруженности в стереотипное восприятие ограниченно набора острых впечатлений.

Совместная разработка подробно осмысленного уклада жизни помогает ребенку четвертой группы формировать индивидуальную избирательность, поддерживает его в организации целенаправленного поведения, дает ему и взрослым опору для накопления разнообразия в содержании эмоционального сопереживания. Все это, с одной стороны, позволяет ребенку стать менее косным и механистичным в своем стремлении жестко следовать заданным правилам поведения, с другой — помогает ему справиться со своей импульсивностью.

Таким образом, *в эмоционально-смысловом подходе помощь ребенку в развитии полноценного аффективного опыта предполагает формирование у него качественно разных и взаимодополняющих переживаний как необходимых аффективных механизмов развития все более активных взаимоотношений с миром* [4]. Все они осваиваются ребенком в процессе и с помощью развития его эмоциональных отношений с близкими и ведут за собой его когнитивное развитие.

Выделяется определенная последовательность их введения в аффективный опыт аутичного ребенка: совместное освоение и осмысление привычных форм жизни должно предшествовать попыткам ввести его в более напряженные отношения с непредсказуемыми условиями и усилиям сделать его поведение идеально правильным. Практика показывает, что попытки поторопиться, как правило, не бывают эффективными.

Вместе с тем, мы думаем, что формирование каждого типа переживания не следует напрямую соотносить с определенным возрастным периодом в развитии обычного ребенка, поскольку в норме аффективная сфера развивается целостно и циклично. Вступая в эмоциональные отношения, обычный ребенок практически сразу начинает накапливать качественно разнообразный опыт сенсорных удовольствий, веселого риска, сопереживания эмоциональным проявлениям близких. Вместе с тем в логике становления этих переживаний как организаторов сначала общей жизни мамы и малыша, а потом и как реальных регуляторов его собственного поведения можно проследить последовательность, выделенную нами в коррекционной работе с аутичными детьми. И в норме продвижение ребенка в формировании аффективных механизмов, организующих его жизнь в стабильных условиях, предшествует и создает основу для развития механизмов, организующих взаимодействие с меняющимися обстоятельствами.

## **Сходство и различия подходов в практике коррекционной работы**

Представим далее несколько сопоставлений, позволяющих сравнить реализацию основных принципов обсуждаемых подходов в коррекционной практике.

Безусловно общим является то, что оба подхода рассматривают развитие эмоциональных отношений как условие нормализации психического развития ребенка с аутизмом и подчеркивают необходимость создания ситуаций эмоционально насыщенного взаимодействия. Первой задачей коррекционной работы и в том и в другом случае является установление эмоционального контакта и вовлечение ребенка в развитие эмоциональных отношений. Многолетний практический опыт показывает, что даже в случаях глубокого аутизма при правильном поведении взрослого, т. е. при его присоединении к ребенку и следовании за ним, эмоциональный контакт возникает достаточно быстро и надежно закрепляется. И в том и в другом случае взрослый, присоединяясь к занятиям ребенка, осмысляет его случайные или стереотипные действия как намеренные и целенаправленные и соответственно реагирует на них, придавая поведению ребенка смысл игры и коммуникации.

Так же как Гринспен, мы принимаем необходимость учитывать «неврологические проблемы» ребенка и, вовлекая его в эмоциональные отношения, учитываем индивидуальные особенности сенсорного восприятия и развития «управляющих функций». В то же время наш опыт показывает, что уже в самом начале работы, эмоционально тонизируя ребенка, мы можем отчасти смягчить эти проблемы: сделать его более активным и выносливым в восприятии сенсорных и социальных впечатлений, менее зависимым от сенсорного голода. Оба подхода предполагают, что, присоединяясь к ребенку, взрослый начинает трактовать его поведение как намеренное и осмысленное. Различие же заключается в том, что в методе Флотайм делается больший акцент на осмыслении взрослым намерений ребенка и придании целенаправленности его поведению, а в эмоционально-смысловом подходе акцентируется стремление помочь ребенку более ярко пережить, выделить и лучше осознать переживаемые вместе со взрослым впечатления.

Оба подхода считают необходимым, присоединяясь к ребенку, искать возможность вовлечь его в процесс коммуникации. Флотайм выбирает для этого стратегию создания игровых препятствий, провоцирующих ребенка на обращение ко взрослому, т. е. на использование императивных и протоимперативных жестов, вокализации, слов. В эмоционально-смысловом подходе взрослый, заражая ребенка своим удовольствием и вовлекая в совместно-разделенное переживание, в большей степени направлен на стимуляцию протодекларативных обращений, невербаль-

ных и вербальных. Известно, что при общих трудностях формирования указательного жеста декларативное обращение — призыв к разделению впечатления — формируется у детей с РАС с большим трудом, чем императивное требование.

Оба подхода стремятся освободить ребенка от зависимости от стереотипных форм жизни, дать ему возможность стать более спонтанным и инициативным. Для этого во Флотайм с самого начала коррекционной работы направленно стимулируются проявления инициативности ребенка, средством для этого также предлагается стратегия препятствий, разрушающая стереотипы его поведения. В эмоционально-смысловом подходе активность и спонтанность стимулируются в процессе эмоционального тонизирования ребенка и развиваются не как альтернативы сложившимся стереотипам поведения ребенка, а внутри и под защитой часто сверхценного для него пространственного и временного порядка жизни, при поддержке внешней организацией пространства, ритма и самой структуры взаимодействия.

Оба подхода направлены на развитие эмоциональных отношений и взаимодействия с ребенком, однако вопрос «Как их развивать, “как следовать за ребенком, не идя у него на поводу?”» [1, с. 224] решается по-разному. Во Флотайм вовлечение ребенка в коммуникацию происходит с помощью стратегии препятствий — создаются затруднения в общей игре, побуждающие ребенка обращаться к взрослому и запускать коммуникационный цикл; развитие эмоциональных отношений рассматривается как развитие цепочки коммуникативных циклов, т. е. развития их формы. В эмоционально-смысловом подходе эмоциональные отношения и взаимодействие с ребенком развиваются за счет дифференциации содержания сложившихся форм контакта, обогащения его с помощью эмоционально-смыслового комментария взрослого значимыми для ребенка деталями и событиями.

Различия в подходе к оценке эффективности коррекционной работы и динамики нормализации развития ребенка заключаются в следующем. Для Флотайм показателем успеха в аффективном, когнитивном и социальном развитии является развитие эмоциональных отношений ребенка со взрослым. Прогресс в них определяется по удлинению цепочки коммуникационных циклов, которую может поддержать ребенок. Этот количественный показатель позволяет оценить развитие инициативности во взаимодействии, возможности объединения со взрослым в решении социальных задач. Эмоционально-смысловой подход оценивает эффективность коррекционной работы в соответствии с качественными характеристиками развития аффективной сферы ребенка. Оценивается успешность поэтапного введения в аффективный опыт ребенка все более сложных, активных и качественно различающихся переживаний,

обеспечивающих ему развитие отношений с людьми и со средой в целом, как в постоянных, так и в изменчивых условиях.

Значительные различия можно отметить в понимании роли взрослого в коррекционном развитии ребенка. В стратегии Флотайм взрослый создает эмоционально насыщенную ситуацию взаимодействия и становится в ней партнером, провоцирующим инициативность и развивающим целенаправленность ребенка в коммуникации и взаимодействии [1]. В эмоционально-смысловом подходе взрослый, эмоционально тонизируя ребенка, вовлекает его в совместно-разделенное переживание происходящего и помогает ему сформировать индивидуальный аффективный опыт как основу развития отношений со средой и людьми [4].

Рассматривая эти существенные различия в коррекционной работе, хочется, однако, выразить убеждение, что на практике взрослый, помогая развитию ребенка, всегда в той или иной степени совмещает эти роли, в зависимости от ситуации и особенностей ребенка, более стремясь его заинтриговать и «расторموшить» или передать ему свою более полную и конструктивную эмоциональную оценку происходящего.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Гринспен С., Уидер С.* На ты с аутизмом: пер. с англ. М.: Теревинф, 2013. 512 с.
2. *Никольская О.С.* Психологическая классификация типов детского аутизма // Вопросы психологии. 2017. № 5. С.14–25.
3. *Никольская О.С., Баенская Е.Р.* Детский аутизм как системное нарушение психического развития ребенка // Вопросы психологии. 2017. № 3. С. 17–28.
4. *Никольская О.С., Баенская Е.Р.* Коррекция детского аутизма как нарушения аффективной сферы: содержание подхода // Дефектология. 2014. № 4. С. 23–33.
5. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок: пути помощи. М.: Теревинф, 1997. 342 с.



## COMPARATIVE ANALYSIS OF TWO INTERVENTION APPROACHES TO MENTAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH ASD

O.S. NIKOL'SKAYA\*,

Institute of Special Education, Russian Academy of Education,  
Moscow State University of Psychology & Education,  
Moscow, Russia,  
nikolska@mailfrom.ru

The paper presents a comparative analysis of the Emotional-Semantic approach and the DIR / Floortime approach to intervention in the childhood autism. Their conceptual similarities go as follows: both approaches are based on the idea of development and normal development principles, their goal is normalization of an autistic child's mental development, they consider childhood autism as a biologically determined disorder connected to problematic affective sphere development and aim at engaging an autistic child into an emotionally valuable relationship. The approaches divert in considering the genesis of the affective sphere difficulties in autism, outlining diagnostic milestones, setting purposes of the adult's joining the child's activities and assessing intervention efficiency. Emotional-Semantic Approach considers the child's inability to build relationships with the environment as a whole (not only with another person) as the main problem of the affective sphere development; it bases diagnostics on qualitative peculiarities of autistic disorder; it aims at helping the child comprehend the situation while developing joint and divided experiences and broadening the range of the child's emotions.

**Keywords:** childhood autism, mental development disorders in autism, psychological intervention in childhood autism, Floortime therapy, Emotional-Semantic approach, development of affective domain, development of emotional relationships.

**For citation:**

*Nikol'skaya O.S. Comparative Analysis of Two Intervention Approaches to Mental Development of Children with ASD. Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2018. Vol. 26, no. 4, pp. 169—186. doi: 10.17759/cpp.2018260411. (In Russ., abstr. in Engl.).*

\* *Nikol'skaya Ol'ga Sergeevna*, Doctor in Psychology, Principal Research Scientist, Institute of Special Education, Russian Academy of Education; Professor, Chair of Child and Family Psychotherapy, Counseling and Clinical Psychology Department, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: nikolska@mailfrom.ru

## REFERENCES

1. Greenspan S., Wieder S. Engaging Autism. Moscow: Terevinf, 2013. 512 p. (In Russ.).
2. Nikol'skaya O.S. Psihologicheskaya klassifikaciya tipov detskogo autizma [Types of childhood autism' psychological classification]. *Voprosy Psikhologii*, 2017, no. 5, pp. 14—25.
3. Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R. Detskii autizm kak sistemnoe narushenie psikhicheskogo razvitiya rebenka [Childhood autism as a system disorder of a child' psychological development]. *Voprosy Psikhologii*, 2017, no. 3, pp. 17—28.
4. Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R. Korrektsiya detskogo autizma kak narusheniya affektivnoi sfery: sodержanie podkhoda [Correction of a childhood autism as an affective sphere disorder: content of an approach]. *Defektologiya [Defectology]*, 2014, no. 4, pp. 23—33.
5. Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M. Autichnyi rebenok: puti pomoshchi [Autistic child: ways of aid]. Moscow: Terevinf, 1997. 342 p.