

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Л.М. Феррои, Т.Д. Панюшева

*“Единственная настоящая роскошь –
это роскошь человеческого общения”
Антуан де Сент-Экзюпери*

Общение — взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата (Лисина, 1997). В жизни людей общение выполняет многообразные функции, среди которых — организация совместной деятельности, развитие межличностных отношений, познание людьми друг друга. Вопрос о происхождении потребности в общении остается открытым, немногие считают ее целиком врожденной (Веденов, 1963; Campbell, 1965), чаще выдвигается точка зрения об ее прижизненном формировании в ходе взаимодействия с окружающими людьми (Рубинштейн, 1973; Леонтьев, 1983).

Одним из первых проблему генезиса общения начал разрабатывать английский психолог Дж. Боулби (1952), подчеркнувший значение отношений ребенка с матерью для его нормального психического развития. Их важность подтверждают случаи глубокого и необратимого недоразвития детей, выросших в ситуации изоляции от человеческого общества (“дети-Маугли”), и явления госпитализма при дефиците общения со взрослыми.

Общение влияет на психическое развитие следующим образом:

- 1) через обогащение взрослыми опыта детей;
- 2) путем постановки взрослыми задач, решение которых требует от ребенка овладения новыми навыками и знаниями;
- 3) подкрепляющее действие мнений и оценок взрослого в ответ на действия ребенка;
- 4) создание благоприятных условий для раскрытия детьми своего творческого потенциала при их общении друг с другом;
- 5) благодаря возможности для ребенка черпать в общении образцы действий и поступков (Лисина, 1997).

С самого рождения ребенок постепенно приобретает социальный опыт через эмоциональное общение со взрослыми, через игрушки и предметы, окружающие его, через речь и т.д. (Панфилова, 2005).

Результаты некоторых исследований подтверждают тот факт, что люди рождаются с более или менее одинаковым набором звуков, выражений лица и, возможно, жестов, с помощью которых они выражают свои самые первые эмоции. Этот “репертуар” — важное средство для социальной координации. Сравнение вокализаций в ситуациях проявления различных эмоций здоровыми и аутичными детьми (Д. Риксетал) показало серьезные нарушения у последних (Питерс, 2003).

Некоторые психологи детства считают, что комплекс оживления, появляющийся в норме на 2-м-3-м месяце жизни, — это выражение возникшей потребности ребенка в общении (Реан, 2003). Другие авторы (Кондон, Тревартен, Бейтсон) склоняются к той точке зрения, что мотивация к установлению контакта с целью узнать чувства, интересы и намерения других людей — врожденная (Питерс, 2003). Это мнение основано на результатах исследований, обнаруживших синхронность между физическими движениями младенца и речью матери, что можно обозначить как невербальный “протодиалог”, настрой к социальному взаимодействию. У аутичного ребенка это “социальное и эмоциональное понимание” нарушено.

В возрасте около 3-х месяцев при обычном развитии у ребенка появляются явные признаки обмена коммуникативными выражениями, напоминающие разговор. Важно, что инициатива исходит от самого ребенка: родители обычно ждут, когда ребенок сможет поддержать “диалог глаз”. При аутизме младенец редко проявляет инициативу или не проявляет ее совсем. В результате он получает меньше стимуляции от родителей. Аутичных детей раздражает новое и непредсказуемое воздействие, которое содержится в изменчивом социальном поведении, у них отсутствует развитие, необходимое для эмоционального отклика, для формирования и выражения привязанности. Так как объекты кажутся более предсказуемыми, ребенок узнает о них больше, чем о людях (Питерс, 2003).

До 6 месяцев общение ребенка со взрослыми носит преимущественно эмоциональный характер. После 6-8-и месяцев у ребенка формируется новый тип общения со взрослыми, ситуативно-деловой, при котором главным становится действие с предметом. С помощью языка, а также других средств общения, взрослый вводит ребенка в мир, имеющий строгую организацию, в котором каждая вещь и предмет занимают свое место и выполняют определенные функции (Реан, 2003).

Учитывая ведущую роль общения для нормального психического развития ребенка, своевременная диагностика нарушения

общения и его коррекция чрезвычайно важны для работы с детьми с отклоняющимся развитием.

Известно, что детский аутизм характеризуется качественными нарушениями в социальном взаимодействии, коммуникации, а также ограниченными, повторяющимися или стереотипными типами поведения, интересов или деятельности (МКБ-10) (Касимова, 2002). Одна из ключевых проблем у детей с таким сложным нарушением развития как аутизм — отсутствие или недоразвитие навыков общения. Индивидуальные занятия с ребенком не решают данной проблемы, так как не предусматривают общения со сверстниками. Для решения этой проблемы была создана группа из шести детей с синдромом детского аутизма в возрасте 5-9 лет. У троих из них было общее недоразвитие речи I-го уровня, у троих — общее недоразвитие речи II-го уровня. В течение двух лет с ними проводились групповые занятия, в которых принимали участие родители. Присутствие родителей было необходимо для того, чтобы обучить их способам взаимодействия с детьми. Основной целью коррекционных занятий с детьми было формирование навыков общения, а в перспективе — развитие диалогического общения. Каждый ребенок из группы получал логопедическую помощь в индивидуальном режиме, а также велась дополнительная коррекционная работа с двумя детьми (в паре), испытывавшими особые трудности в общении. С целью стандартизации процедуры наблюдения был создан протокол наблюдения для оценки уровня развития диалогического общения.

Протокол наблюдения
для оценки уровня диалогического общения у детей

Дата заполнения _____

Возраст ребенка _____

ФИО ребенка _____

Параметры наблюдения	Уровни		
	высокий	средний	низкий
Понимание и выполнение простого задания (“дай”, “положи”, “принеси”) по инструкции	Самостоятельная ориентировка ребенка в задании	Ребенок может сориентироваться в задании с помощью взрослого	Ребенок не понимает инструкцию даже с помощью взрослого

Понимание и выполнение сложного задания ("возьми только это, отнеси туда-то", "если прозвонит колокольчик, надо сесть за парты, а услышав звук барабана, надо шагать") по инструкции	Может самостоятельно выполнить требование, инструкцию взрослого	Может выполнить задание с помощью взрослого	Не в состоянии выполнить требование
Умение ориентироваться на партнера по общению: способность внимательно следить за действиями взрослого в игре и повторять их	Подражание есть (четко повторяет за взрослым)	Подражание затруднено, но возможно	Подражания нет (ребенок не ориентируется ни на взрослого, ни на партнеров)
Средства общения	Вопрос, обращение	Слово	Побуждение действием
	Диалог	Фраза	Указательный жест Крик
Ответная эмоциональная реакция на партнера в ситуации общения	Адекватная эмоциональная реакция (например, улыбается в ответ)	Неадекватная эмоциональная реакция	Никакой эмоциональной реакции
Поведение ребенка в ситуации общения	Активное и адресованное обращение к другому, невербально привлекает к игре, взаимодействию (неговорящий ребенок)	Только отвечает (пассивно) в случае обращения, отвечает адекватной реакцией (неговорящий ребенок)	Агрессия
			Ребенок играет молча, не обращая внимания на партнера

Это позволило как оценить уровень каждого ребенка на момент начала занятий, так и проследить динамику. Оценка по протоколу проводилась два раза в год. В процессе работы с группой преследовались следующие цели:

— научить ориентироваться на партнера: вниманию к действиям и словам другого человека, умению ждать своей очереди и пр.;

— вызвать у детей интерес к взаимодействию с другим человеком, развить навыки сотрудничества;

— развить способность распознавать эмоциональное состояние другого человека и адекватно на него реагировать, так как невербальный компонент чрезвычайно важен для общения;

— научить обращаться к другому человеку словами и показать эффективность этого способа в сравнении с криком/побуждениями действием (для говорящих детей);

— научить адекватным способам выражения просьбы, поведения в ситуации взаимодействия (для детей с отсутствием речи). Например, жестами, при помощи соответствующих карточек с картинками или словами. Но при этом жесты, сопровождающие речь, использовались в работе со всеми (не только неговорящими) детьми как для привлечения внимания к устной речи, так и для развития их собственных коммуникативных навыков.

Уникальная сила жестов становится яснее, когда мы замечаем, что в процессе развития понимание и использование жестов происходят раньше, чем понимание и использование слов. Это подтверждают результаты исследований Акредоло и Гудвин (1996), Акредоло и Браун (2006), которые показали, что не только дети в возрасте 8-12-и месяцев понимают и общаются жестами, но и те, кого научили этому позднее. И способность вторых формировать навыки общения с помощью устной речи оказывается более эффективной, чем в случае с теми, кого не обучали общению с помощью жестов. Доказанная способность жестов значительно влиять на развитие навыков устной речи проиллюстрирована в исследовании, касающемся детей, в поведении которых можно видеть признаки аутизма. Его автор Миллер (1973) показал, что не владеющие речью дети, которые до этого не могли следовать устным указаниям, развили эту способность, после того как их одновременно обучили словам и жестам. После обучения они смогли выполнять устные указания, даже когда использовались только слова (Miller, 1973). Необходимо упомянуть, что само использование жестов аутичными детьми отличается от такового у здоровых детей. Если сравнить применение ими жестов “желания”, “инструментальных” жестов и “экспрессивных”, то оказывается, что аутичные дети вообще не используют “экспрессивные” жесты (Питерс, 2003). Следовательно, они не стремятся сообщить окружающим о своих эмоциях, что затрудняет взаимодействие с другими людьми и, соответственно, препятствует нормальному ходу их развития.

Для решения каждой из указанных задач были подобраны соответствующие игры, более простые на первом году занятий (Феррои, Панюшева, 2007), усложнявшиеся на втором году обучения группы. Ниже приведены примеры игр и заданий для достижения указанных целей.

Для развития диалогического общения:

– *Научить ориентироваться на партнера: внимание к действиям и словам другого человека, умение ждать своей очереди и пр.*

“Осень”. Ориентируясь на то, какого цвета веревочка в руке взрослого, дети должны были раскрашивать осенние листья соответствующим цветом. В роли ведущего могут побывать некоторые дети.

“Назову предмет”. Ведущий называет демонстрируемый предмет то верно, то ошибаясь, а задача детей хлопать и кричать “да”, когда предмет назван верно, и говорить “нет”, когда неверно.

Минута шалости. Предлагаем детям шалить, когда каждый делает что хочет по сигналу, по сигналу же надо прекратить действие. Сигнал дается взрослым или одним из детей. Сигналом может служить как звук музыкального инструмента или голос, так и короткий музыкальный фрагмент.

“Юла”. В начале игры детям показывают игрушку юлу и дают поиграть с ней, передавая друг другу. Потом дети и взрослые делятся на пары. Один взрослый остается вначале без пары, а в руках держит юлу. Под слова “*дети вальс танцуют старый, пара кружится за парой, а юла, юла, юла так и пары не нашла, кто с юлой подружится, тот совсем закружится*” все танцуют. Когда заканчивается песенка, дети должны быстро поменять свою пару, а оставшийся без пары ребенок или взрослый получает юлу и начинает кружиться под аплодисменты.

“Лес, сад”. Дети и взрослые делятся на подгруппы. Каждой подгруппе дается задание сделать или лесное дерево (елку), или фруктовое дерево (яблоню). Все задания выполнялись из бумаги, при этом для веток елки взрослые обводили ступни детей на листе бумаги и вырезали их, а дети раскрашивали. При создании яблони обводились руки детей. После этого объемные деревья собирались и скреплялись степлером, и начиналась игра. Каждому ребенку предлагалось погулять по саду или по лесу, взяв с собой тех друзей, которых он выберет.

Вернувшись, дети описывали, что они увидели. Неречевые дети показывали соответствующие картинки.

“Портрет одного из участников группы”. По считалочке выбирается ребенок или взрослый и спрашивается его согласие на рисование его портрета. Если ребенок против, выбирается другой участник. Ребенок должен спокойно позировать, сидя на стуле, в то время как остальные коллективно рисуют его портрет. Участники по очереди выходят к листу бумаги, пририсовывая какую-то часть лица. В конце портрет демонстрируется группе и подписывается всеми “художниками” — каждый ребенок пишет свое имя на обороте.

“Веселый мячик”. *“Ты катись, веселый мячик, быстро-быстро по рукам...”*. Во время этих слов мячик передается из рук в руки, а тот, у кого мяч остался в момент окончания стишка, должен повернуться к соседу и поиграть с ним в мяч.

— Вызвать у детей интерес к взаимодействию с другим человеком, развить навыки сотрудничества.

Оценка партнера: давались простые задания за партами. Например, 3-й лишний или продолжение короткого орнамента с чередованием элементов, или доделывание аппликации и пр. После выполнения дети менялись работами друг с другом и проверяли правильность выполнения. При этом им могли в разной степени оказывать помощь взрослые.

Гости: дети сидят за круглым столом, на столе лежит ватман. Каждый строит около себя дом из деревянных брусков, подписывает свой домик. Дети чертят дорожки к домам друг друга, узнавая, кто где живет. Потом они по желанию ходят друг к другу в гости, прочерчивая свой путь фломастером выбранного ими цвета. Далее они ходят в гости с подарками (рисунками). В конце обсуждается, кто у кого был в гостях и что принес. Игра завершается тем, что взрослый зовет всех к себе в гости и угощает одним апельсином/одной шоколадкой, которая делится на всех.

“Часть и целое”: каждому раздавалась заранее сделанная, но не доведенная до конца аппликация, а также нужные для завершения элементы таким образом, что у каждого был элемент от чужой аппликации. Дети должны были выяснить, у кого находится нужная им часть, и попросить ее.

Инициатива ребенка в организации общего взаимодействия: большой ватман с 8-ю картинками, изображающими детей, выполняющих разные действия (рисование, подвижная игра, чтение книги,

игра на музыкальных инструментах, настольная игра и пр.). На каждом занятии только один ребенок, каждый раз другой, выбирает то, что он хочет делать, и предлагает это всем. Такие игры обычно завершают занятие.

В последующем игра усложняется: на парте на выбор по количеству детей лежат атрибуты разных игр, действий. Дети по очереди (по выбору ведущего) выбирают одно действие, предлагают его другим, играют вместе, а потом убирают. Так играют по выбору каждого. Потом все садятся за стол, на столе – ватман с дорожкой, вдоль которой расставлены цифры по порядку. Дети должны вспомнить, что в каком порядке они делали, и записать это возле соответствующих цифр (с помощью взрослых). При этом дети имитируют действия руками.

“Узор-атпликация”: на столе разложены геометрические фигуры разных цветов, а на листе бумаги начат узор из них. Дети должны по очереди продолжать начатую последовательность, выбирая для этого соответствующую фигурку.

Сказка (на примере “Как крошка-осьминожка строил себе дом”): на столе лежит белая простыня, детям рассказывается сказка с демонстрацией игрушек-героев. Потом дети рисуют море, где происходило действие сказки, при этом обсуждается, что в море есть, и кто что хочет нарисовать (камни, водоросли, песок). Дальше каждый выбирает себе героя, которого он будет рисовать. В конце все пишут свои имена в уголках простыни, которая впоследствии используется как скатерть для чаепития.

— *Развить способность распознавать эмоциональное состояние другого человека и адекватно на него реагировать (невербальный компонент чрезвычайно важен для общения).*

Мимические упражнения: разыгрываются коротенькие сценки, требующие выражения определенных эмоций. Выполнение контролируется при помощи зеркала с озвучиванием взрослым изображенной эмоции. Пример ситуаций: друг подарил игрушку, а потом забрал обратно; шел по улице и встретил друга. Все события озвучиваются взрослым.

Деревянные пазлы с изображением человеческих лиц: вспоминаем эмоции, изображаем их перед зеркалом (веселый, грустный, сердитый, испуганный). На столе лежат части картинок с изображением человеческих лиц с разными эмоциями. Каждый ребенок ищет кусочки, чтобы собрать определенную эмоцию.

— *Научить обращаться к другому человеку словами и показать эффективность этого способа в сравнении с криком/побуждениями действием (для говорящих детей). Стимуляция речи, провоцирование перехода отдельных детей от слова к фразе.*

Умение обратиться за помощью. Магазин: взрослый отправляет детей в магазин, просит купить определенные продукты. В комнате организуется магазин, раскладываются картинки с изображениями продуктов. Дети должны уметь обратиться к продавцу, а также обсудить с другими детьми, что кому поручили. На разных этапах взрослый оказывает помощь. Дети собирают купленное в одну сумку, а потом разносят своим мамам, при этом они должны достать соответствующий товар.

“Давай играть вместе”: одному ребенку дается задание (например, рисовать), а остальные дети подходят, отвечают на вопрос взрослого, что ребенок делает, и просят разрешения присоединиться.

“Опиши словами”: ребенок выбирает из предложенных один предмет и должен его хвалить, используя как можно больше характеристик.

“Научи друзей”: один ребенок играет в игрушку, привлекательную для других (например, прыгает на мяче) Взрослый обращает внимание других детей на это действие, восхищается, просит ребенка научить других играть/делать так же.

— *Научить адекватным способам выражения просьбы, поведению в ситуации взаимодействия (для детей с отсутствием речи).*

Например, жестами, при помощи соответствующих карточек с картинками (предметы и действия) или словами.

Каждое занятие начиналось с ритуала игр в круге, что настраивало детей на работу, помогало сосредоточиться. По сравнению с первым годом работы, ко второму дети стали более самостоятельны, и это позволило ввести больше заданий, предполагающих самостоятельную работу за партами или подключение к взаимодействию детей в общих играх-заданиях за круглым столом.

На каждое занятие составлялся план, где указывались игры и задания. На него обращалось внимание детей с целью научить их следовать плану. Дети учились самостоятельно ориентироваться на написанный план занятия и помогать в подготовке отдельных этапов, а позже привлекались к самостоятельному выбору игр, заданий и составлению плана. При этом план представлял собой нарисованную

и пронумерованную последовательность игр в виде картинок с изображением предметов и/или действий. При участии детей в составлении плана предметы, выбранные ими, выставлялись в определенной последовательности на столе, а после выполнения каждой игры предметы убирались в мешочек. В этом случае в конце занятия дети должны были восстановить последовательность игр, доставая предметы из мешочка.

В конце каждого занятия устраивались “сладкие переменки”. Они представляли собой что-то вроде чаепития со сладким столом с тем лишь отличием, что угощение далеко не всегда было сладким, это могли быть вареные овощи, фрукты, бутерброды и пр. Эта часть занятия преследовала несколько целей: во-первых, научить общению в разных ситуациях, в том числе приближенных к бытовым. Во-вторых, у каждого ребенка были свои задачи и функции в ходе общего чаепития, которые он должен был сам выполнить или попросить ему помочь, что повышало самостоятельность детей, а также провоцировало их на общение. И, наконец, учитывалась многократно описанная в литературе избирательность в еде детей с синдромом детского аутизма. Подведение ребенка к тому, чтобы он попробовал еду, от которой всегда отказывался раньше, включало несколько этапов. На первые такие переменки взрослые приносили те продукты, которые дети любят есть, это могли быть как разные для всех блюда, так и одно, признаваемое всеми детьми. Потом ситуация менялась, и каждый раз предлагался только один продукт для всех, который некоторые дети никогда не ели, а остальные пробовали в единичных случаях. Такая ситуация провоцировала детей попробовать неизвестный им на вкус продукт. Например, один из детей первый раз в жизни съел на такой переменке кусочек сырой капусты, многие попробовали лимон, сыр и пр.

В итоге двухлетней работы у многих детей значительно улучшились коммуникативные навыки, что доказывают и результаты наблюдения. К концу второго года занятий в группе была отмечена положительная динамика по всем параметрам протокола наблюдения. При этом она оказалась наиболее выражена для следующих трех параметров; значительное улучшение понимания и выполнения простого задания проявилось в переходе троих участников группы со среднего уровня на высокий. Также дети стали применять более сложные средства общения, и к концу второго года с низкого и среднего уровня перешли на средний и высокий. Кроме того, поведение в ситуации общения улучшилось настолько, что ни один ребенок

не остался на низком уровне. Отмеченные изменения можно увидеть на приведенных ниже рисунках, где для каждого параметра наблюдения указано, сколько детей на каком уровне находилось на момент начала и конца второго года занятий в группе. Данные представлены по пяти детям, так как один из детей выбыл из группы после первого года обучения.



Рис. 1.



Рис. 2.





Рис. 3.

Рис. 4.



Рис. 5.



Рис. 6.

В связи с возросшими возможностями детей на третьем году работы был создан видеоизмененный вариант протокола наблюдения. Изменения касались двух моментов: если на первом этапе важно было

научить ребенка ориентироваться на партнера хотя бы на элементарном уровне подражания, то с ходом развития группы этот этап был успешно освоен. Важнее стало сформировать умение самостоятельно следовать правилам в игре, учитывать поведение других детей в игре и при взаимодействии, что важно для последующей социализации. В связи с этим было изменено содержание параметра “умение ориентироваться на партнера по общению”. Низкому уровню данного параметра стало соответствовать отсутствие учета правил игры, очередности. Среднему уровню соответствует неустойчивое следование правилам игры, а высокому — действия по правилам, с учетом очередности. Также был введен новый параметр “умение вести диалог” в связи с тем, что многие дети освоили средства общения, выйдя хотя бы на средний уровень, и теперь важным стало научить их применять эти средства в живом общении. Неумение задать соответствующий ситуации вопрос или самостоятельно ответить говорит о нахождении ребенка на низком уровне, умение ответить и задать вопрос со стимулирующей помощью взрослого — о среднем уровне. Способность самостоятельно формулировать вопросы, проявляя активность в общении, и давать адекватные ситуации ответы позволяет заключить о нахождении ребенка на высоком уровне по данному параметру.

Результат двухгодичного наблюдения за развитием детей в группе указывает на то, что примененная программа эффективна для развития навыков общения. Об этом свидетельствуют не только успехи детей, отмечаемые на основе специально созданного протокола, но и тот факт, что сами дети переносят полученные навыки в жизнь. Это проявляется, в частности, в спонтанном обращении их друг к другу, в поддержании разговора, активном общении в игре.

Литература

1. *Касимова Л.Н.* Психопатологические синдромы детского возраста. — Нижний Новгород, 2002.
2. *Лисина М.И.* Общение, личность и психика ребенка. — М. Воронеж, 1997.
3. *Панфилова М.А.* Игротерапия общения. — М., 2005.
4. *Питерс Т.* Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию. — М., 2003.
5. *От рождения до смерти /* Под ред. Реана А.А. — СПб.- М., 2003.
6. *Ферроу Л.М., Панюшева Т.Д.* Обучение особых детей общению // Аутизм и нарушения развития. 2007.
7. *Miller A. & Miller E. E.* Cognitive-developmental training with elevated boards and sign language // J. of Autism and Childhood Schizophrenia. 3. 65-85. 1973.