

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Староверова Марина Семеновна

канд. психол. наук, доцент

Институт психологии, социологии и социальных отношений

ГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОБЛЕМ АФФЕКТИВНОГО И ЛЕКСИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

*Аннотация:* данная статья посвящена анализу содержания лексики детей с расстройствами аутистического спектра в контексте определения отраженной в ней специфики взаимоотношений с окружающим миром. Представленное исследование показывает, что лексическое развитие детей с расстройствами аутистического спектра тесно связано с тяжестью и характером проблем их аффективного развития, что позволяет обосновать ориентиры для психологического сопровождения детей данной категории.

*Ключевые слова:* расстройства аутистического спектра, детский аутизм, лексическое развитие, нарушения аффективного развития.

Дети, имеющие расстройства аутистического спектра, относятся по МКБ - 10 к категории «Общие расстройства психологического развития» (F-84). Основными критериями отнесения к данной категории являются качественные отклонения в социальном взаимодействии и показателях коммуникабельности, которые, безусловно, тесно с речевыми проблемами. Диапазон речевых проблем детей с расстройствами аутистического спектра достаточно широк: от мутизма до нарушения коммуникативной функции формально сохранной речи с большим словарным запасом и (L. Kanner, 1943; H. Asperger, 1944; О.С. Никольская, 1985; К.С. Лебединская, 1991; В.М. Башина, Н.В. Семашкова, 1993; О.С. Никольская,

Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, 1997; Е.Р. Баенская, 2001). Преимущественно изучались особенности освоения детьми с аутизмом лексических форм, и недостаточно анализировалось содержание лексики с позиции отражения в ней специфики взаимодействия с окружающим миром. В то же время многими исследователями доказана связь овладения лексикой и общего психического развития ребенка: формирование картины мира, миропонимания и характера взаимодействия с окружающими привлекала внимание многих исследователей (С.Л. Рубинштейн, 2002; Л.С. Выготский, 2000; А.Н. Леонтьев, 1983; А.А. Леонтьев, 1997; А.Р. Лuria, 1998; А.М. Шахнарович, 1985; Ю.Н. Караполов, 1987). В частности, А.Р. Лuria указывает, что овладевая предметной отнесенностью слова, ребенок отражает во внутреннем мире внешний или если точнее точки своего активного соприкосновения с реальностью. Лексическое развитие ребенка – один из основных аспектов отражения осмыслиения и осознания окружающего мира. Представляется, что взаимосвязь процессов овладения языком и формирования картины мира дает возможность подходить к смысловому анализу словаря детей с расстройствами аутистического спектра как к одному их способов отображения характерной для них картины взаимодействия с миром.

Материалы для смыслового анализа лексики данной категории детей были получены с помощью модифицированного опросника «Первые слова» (О.Е. Громова, 2003; О.Б. Додзина, 2006), разработанного на базе ИКП РАО. Опросник включает в себя стандартный набор слов, которые отражают представления ребенка об окружающих людях, предметах, повседневных ситуациях, своих и чужих действиях, первые представления о качестве и количестве окружающих объектов, о пространственной и временной организации жизни. Поскольку ситуация прямого обследования не корректна в отношении детей с расстройствами аутистического спектра нами использовался метод структурированного опроса родителей. Осознавая возможность ошибок и погрешностей, допускаемые родителями, мы сочли необходимым сопоставлять данные опросника с данными наблюдения за детьми в различных ситуациях взаимодействия (средняя продолжительность наблюдения в условиях стационара – 21 день).

Исследование проводилось на базе психоневрологического отделения ФГБУ «Российский Реабилитационный центр «Детство» Министерства здравоохранения РФ с 2012 по 2014 гг. В обследовании приняли участие родители 50 детей в возрасте от 3 до 7 лет: 38 человек имели диагноз F-84.0, 7 человек – F 84.3 и 5 человек с диагнозом F-84.5. Предварительно дети были разделены на три группы. Отметим, что деление на группы проводилось не на основании возраста, а по степени активности детей в общении с людьми и взаимодействии с окружающим миром – за основу принятая психологическая классификация О.С. Никольской [1]. Первую группу составили 12 человек, имеющих выраженное нарушение психической активности: не проявляли заинтересованности в общении со взрослыми, взаимодействие с предметным миром ограничено, демонстрировали полевое поведение. Речь отсутствует, но могли неожиданно повторить услышанное: от единичных слов до фразы. Вторая группа – дети, имевшие стереотипные формы взаимодействия и общения в количестве 16 человек. Понимали обращенные к ним инструкции и адекватно на них реагировали в контексте знакомых ситуаций. Фразовой речью не владели, но имели речевые штампы, привязанные к конкретным ситуациям. Третью группу составили 22 ребенка наиболее активно участвующие во взаимодействии и общении. Они понимали сложные речевые инструкции и сообщения, использовали речь для логических умозаключений и самостоятельно строили свои высказывания.

Полученные в ходе исследования данные позволяют говорить о том, что возможность использования детьми с расстройствами аутистического спектра слов в активной речи тесно связана с тяжестью и характером проблем аффективного развития.

Результаты смыслового анализа лексики детей первой группы подтверждают, что они имели наименее развитую избирательность в контактах с миром. Давали реакцию исключительно на интенсивные обращения, связанные с похвалой или запретом (92,3%). Показательно, что при внешней отрешенности они фиксировали имена окружающих. Интересен и тот факт, что лучше воспринима-

лись слова-запреты, и в обозначениях качеств также большее внимание вызывают – отрицательные, что позволяет говорить о предпосылках избирательности. Отсутствие указательных слов и вопросов подтверждает пассивность в социальном и физическом пространстве, однако вопрос «где?» имел место в 13,4% случаев, что также указывает на развитие избирательности. Таким образом, у детей первой группы наряду с глубокой задержкой аффективного развития отмечаются немногие области проявления избирательности, которые следует активно использовать в коррекционной работе.

Дети второй группы уже фиксируют в словах объекты привычного окружения: предметы домашнего обихода, игрушки, еда, животные, одежда, имена окружающих. Отмечалась начальная пространственная организация с помощью предлогов, но она строится не от ребенка, а отражает взаимоположение предметов. По сравнению с детьми первой группы проявляли большую активность в физическом и социальном пространстве, что отражается в наличии у вопросов «где?» – 52,1%, «что?» – 45,3%, «кто?» – 28,2%, а в 30,1% случаях использовался вопрос «какой?». Во взаимодействии дети ориентировались на типовые требования и слова из ритуалов социального взаимодействия. В 54,2% случаев отмечалась утрата возможность непосредственного отзыва только на запрет и похвалу и в 89,2% – реагирование на стереотипные инструкции побуждения. В отношении с внешним миром избирательность была более выражена, однако она преимущественно отрицательная, что проявляется в легкой фиксации в слове отрицательных оценок происходящего, ограничений общения, предостережений об опасности. Однако подобные проявления избирательности позволяют наладить стабильные формы контакта с детьми, постепенно детализировать картину мира и на этой основе развивать речь.

Дети третьей группы имели значительно более полную и детализированную картину мира по сравнению с детьми предшествующих групп. Они значительно продвигались в освоении окружающего с помощью вопросов – 96,2% детей активно реагируют и используют вопросы «где?», «кто?», «что?», при этом наиболее часто используется вопрос «где?». Важным показателем является тот факт,

что 58,3% детей реагируют, а 40,4 % используют вопрос «какой?». Выражена динамика в пространственной организации окружающего, но она по-прежнему не совершается с позиции ребенка, а отражает взаиморасположение предметов. Отмечались значительные изменения в характере избирательности, несмотря на фиксации на отрицательном, что проявлялось в особом выделении предостережений об опасности, отрицательных оценках происходящего, они проявляли внимание к окружающим: их вещам, оценкам, приглашению к игре. Это проявлялось в равно успешном освоении ими и слов, включенных в социальные ритуалы, и непосредственных обращений.

Вышеизложенный материал позволяет говорить о том, что лексика детей с расстройствами аутистического спектра действительно отражает изменения в характере взаимодействия с окружающим миром, происходящие при смене проблем аффективного развития. Полученный материал позволяет уточнить и обосновать ориентиры для вариативного подхода к психологическому сопровождению детей с расстройствами аутистического спектра [3]. Прежде всего, необходимо создание аффективно значимых для ребенка ситуаций и их вербальное обозначение с эмоционально выразительной окраской голоса, поскольку только в этом случае дети первой группы дают реакцию. Показано, что впечатления наиболее значимые для детей первой группы связаны исключительно с близкими людьми, а у детей второй группы спектр значительно шире от пугающих объектов до предметов обихода. Впечатления значимые для детей третьей группы относительно равномерно распределены по разным сферам. С формированием активного и содержательного общения и взаимодействия с окружающим миром возрастает полнота и осмысленность формирующегося образа мира у детей с расстройствами аутистического спектра, специфика которого фиксируется и проявляется в их лексическом развитии.

### ***Список литературы***

1. Никольская О.С. Баенская Е.Р. Либлиинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлиинг. – М.: Теревинф, 2000. – 332 с.

2. Староверова М.С., Кузнецова О.И. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы \ М.С. Староверова, О.И. Кузнецова. – М.: Владос, 2014. – 143с.
3. Староверова М.С. Вариативный подход к психологическому сопровождению детей с расстройствами аутистического спектра / М.С. Староверова // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. – 2014. – №4 (14) – С. 67–71.