

РУССКАЯ ГУМАНИТАРНАЯ МЫСЛЬ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

RUSSIAN HUMANITARIAN THOUGHT: THEORY AND PRACTICE

Сибирь гуманитарная. 2024. № 1. С. 118—127.
Siberia Humanitarian. 2024;(1):118—127.

Русская гуманитарная мысль: теория и практика

Научная статья
УДК 159.9.316.6
DOI: 10.32324/2949-1568-2024-1-118-127

Модель коррекционно-развивающей работы по развитию детей с расстройствами аутистического спектра

Наталья Владимировна Мандель

Областной центр диагностики и консультирования, Новосибирск, Российская Федерация,
mandel_natalya@mail.ru

Аннотация. В статье анализируется модель коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра, которая строится в рамках эмоционально-смыслового подхода. Акцентируется внимание на значимости взрослого во взаимодействии с ребенком и его роли в развитии детей с аутизмом посредством использования аутистимуляции ребенка для установления контакта с ним и построения направляющего эмоционально-смыслового комментария как основного инструмента привнесения смыслов, что позволяет достигать основной цели работы — адаптации ребенка к социуму. Приводятся примеры из практики автора.

Ключевые слова: эмоционально-смысловой комментарий, эмоционально-смысловой подход, направляющий эмоционально-смысловой комментарий, смысловое поле, коррекционно-развивающая работа, расстройство аутистического спектра, «прамь»

Для цитирования: Мандель Н. В. Модель коррекционно-развивающей работы по развитию детей с расстройствами аутистического спектра // Сибирь гуманитарная. 2024. № 1. С. 118—127. DOI: 10.32324/2949-1568-2024-1-118-127.

Russian humanitarian thought: theory and practice

Original article

Model of correction and developmental work on the development of children with autism spectrum disorders

Natalya V. Mandel

Regional Center for Diagnostics and Counseling, Novosibirsk, Russian Federation, mandel_natalya@mail.ru

Abstract. The article analyzes the model of correction and developmental work with children with autism spectrum disorders, which is built within the framework of the emotional-sense approach. Attention is emphasized on the importance of an adult in interaction

with a child and his role in the development of children with autism through the use of autostimulation of the child to establish contact with him and the construction of guiding emotional and semantic commentary as the main tool for bringing meanings, which allows to achieve the main goal of work — the adaptation of the child to society. Examples from the author's practice are given.

Keywords: emotional and meaningful commentary, emotional and meaningful approach, guiding emotional and meaningful commentary, meaning field, corrective and developmental work, autism spectrum disorder, “pram”

For citation: Mandel N.V. Model of correction and developmental work on the development of children with autism spectrum disorders // *Siberia Humanitarian*. 2024;(1):118—127. (In Russ.). DOI: 10.32324/2949-1568-2024-1-118-127.

Отечественные психологи уделяют особое внимание развитию личности в социокультурном контексте. Детская психология, психология деятельности, психология личности, психология коллектива, спортивная и космическая психология — области наблюдений и исследований, которые не только обогатили знания о становлении человека в общественных отношениях, но и убедительно определили направления в развитии и возвышении человека от импульсивных неупорядоченных действий младенца к трудовой и творческой самореализации зрелой личности. Особое место в отечественном научном наследии занимает психология аномального развития, которая опирается в своих подходах на понимание нормы.

Развитие ребенка в норме, как процесс поэтапных качественных изменений в кризисные периоды детства и отрочества, происходит только во взаимодействии с человеком. Значимость этой связи на всех этапах детства начиная с рождения была одной из основных идей, разрабатываемых Л. С. Выготским в его культурно-исторической теории развития. Социальная ситуация, в которой взрослый не просто присутствует, но активно организует жизнь ребенка, создает особый вид взаимосвязи, которую Л. С. Выготский называет «прамы». «Прамы» выступает как нераздельная «психическая общность младенца и матери» [1, с. 94], обеспечивающая необходимую для развития ребенка безопасность. Мир для младенца проявляется при его активном реагировании на реальность. При этом уже с рождения предпочтение младенца отдается людям. Начиная с двух месяцев ребенок активно ищет контакт, который проживается в связанных с человеком впечатлениях. Важное открытие значимости общности матери и ребенка становится для нас основанием в выстраивании логики коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС), у которых нарушено проживание этой общности.

Специфика детей с аутизмом определяется не «суммой отдельных трудностей» [2, с. 72], а нарастающей дезадаптацией по мере усложнения социальной ситуации. При этом социальное взаимодействие, которое при нормальном развитии является неотъемлемым условием и привлекает ребенка с рождения, вызывает аффективный дискомфорт у детей с РАС. Они не адаптируются к миру с помощью близких взрослых. Нарастающие трудности приводят к появлению аутистических форм адаптации посредством аутостимуляции. Аутостимуляция начинает выполнять не только защитную, но и тонизирующую функцию. Таким образом, ребенок с РАС не стремится к общению и исследованию, а воспроизводит приятные для себя впечатления, будь то повторяющиеся движения в пространстве, сенсорные впечатления в форме особых визуальных, слуховых и тактильных эффектов или однообразные действия с предметами в избирательной последовательности. Можно сказать, что жизнь ребенка с РАС сводится к «воспроизведению одной и той же ситуации» [1, с. 92], которое заменяет качественные изменения в развитии.

Направление развития ребенка определяется взрослым человеком в культурно-историческом пространстве социума, наполненном предметами

и объектами. Л. С. Выготский обращает внимание на то, что ребенок с раннего возраста находится среди предметов, задающих его активность. Предметы либо притягивают ребенка и «провоцируют» его действия, либо отталкивают, вызывая у ребенка «отрицательную аффективную валентность» [1, с. 147—148]. При этом ребенок оказывается вовлеченным в мир предметов через связанность с человеком. Активность ребенка направляет его к «предметам окружающего мира через другого человека» [1, с. 92]. Предметы становятся поводом взаимодействия взрослого и ребенка, возникают новые ситуации, усиливающие речевую активность.

Ребенок с РАС мир воспринимает искаженно: сенсорные свойства предметов, объектов и явлений в их аффективном притяжении или отвержении приобретают избирательную сверхзначимость. И без специально организованного коррекционно-развивающего процесса ребенок остается во власти аффектов сенсорного поля.

Формы контакта с миром ребенка с РАС не имеют коммуникативной направленности. Он не может указать ни словом, ни жестом на то, что хочет. Даже когда его автономная речь (механическое повторение слогов или слов) воспринимается взрослым как говорящий указательный жест, побудительный мотив к взаимодействию у ребенка отсутствует. Автономная речь ребенка с РАС не является средством общения и не связывает его с другими в социальных отношениях. Например, ребенок многократно произносит, двигаясь в пространстве: «картошечки нет, картошечки нет», а родитель угадывает, что ребенок хочет жареной картошки, потому что любит ее.

Учитывая трудности в развитии и определяя основную цель коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС, мы придерживаемся логики эмоционально-смыслового подхода, разработанного О. С. Никольской, Е. Р. Баенской, М. М. Либлинг и др. [3 ; 4—6] Эмоционально-смысловой подход в коррекционной работе с детьми с расстройствами аутистического спектра «опирается на идею первичности аффективных нарушений в патопсихологической структуре аутизма... организующих сознание и поведение» [2, с. 143]. Этот подход направлен на нормализацию аффективной сферы, которая позволяет адаптировать поведение и развивать сознание. Адаптация в социальной среде за счет развития выносливости в контакте у ребенка с аутизмом является основной целью работы специалиста с детьми с РАС.

Задачами коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС выступают (при их условной иерархичности), во-первых, развитие у ребенка выносливости в контакте посредством совместных впечатлений, разделенного внимания, сотрудничества, во-вторых, развитие осмысленности происходящего и устойчивости к изменениям и, в-третьих, формирование положительного социального стереотипа адаптации в рамках коррекционно-развивающего занятия как аффективно значимой положительной ситуации.

Коррекционно-развивающая работа с детьми с РАС строится в заданной логике. Важным условием работы выступает увеличение времени взаимодействия, когда выносливость ребенка постепенно нарастает за счет накопления повторяющихся кратковременных эпизодов новых впечатлений, организуемых взрослым. Развитие выносливости в контакте, когда реализуется номинативная возможность слова как имени предмета и регулятивная — как внешнее управление поведением, происходит в совместных впечатлениях. Привлечение ребенка к совместному со взрослым участию в интересном и радостном сенсорном, моторном или игровом взаимодействии создает эмоциональную основу для коррекционной работы.

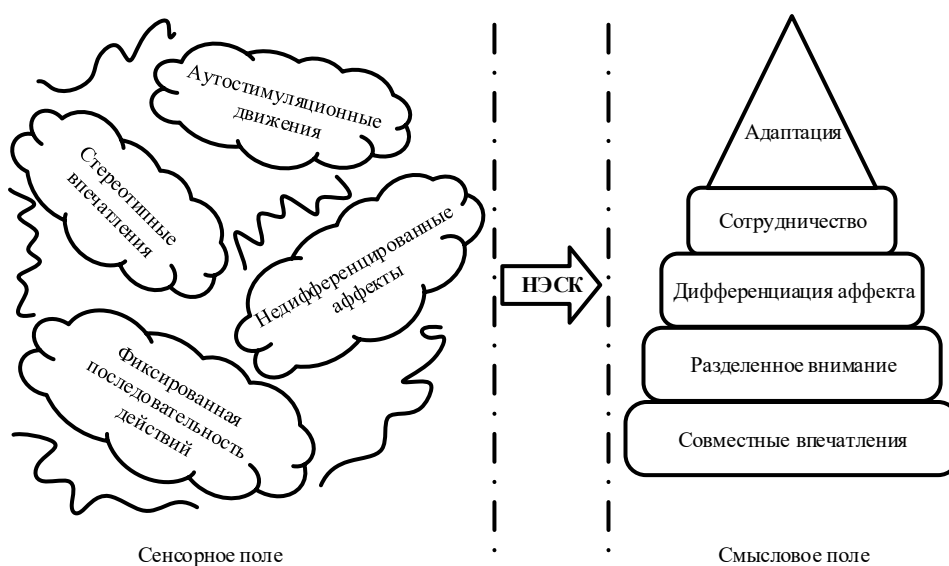
Совместное впечатление организуется и используется взрослым в коррекционно-развивающей работе, с тем чтобы воссоздать социальную ситуацию особой эмоциональной общности («прамь») и придать проживае-

тому ребенком опыту положительную аффективную окраску: «не страшно, а весело», «не опасно, а интересно». Другими словами, «обязательным условием вовлечения ребенка... является эмоционально-смысловой комментарий» [2, с. 145]. Он «тонизирует или успокаивает ребенка», придает игровой или бытовой смысл его аутостимуляционной активности [2, с. 145—146].

Следующим этапом в переходе от совместных впечатлений к сотрудничеству выступает этап разделенного внимания. При этом разделенное внимание понимается нами как ситуация ожидания ребенком впечатления, создаваемая активностью взрослого посредством направляющего эмоционально-смыслового комментария (НЭСК). Например, для организации ситуации разделенного внимания (ожидания впечатления) в совместной игре на коленках «по кочкам» взрослому следует дозировать впечатление до одного-двух повторений. После этого взрослый останавливает игру и «заманивает» ребенка вопросом «еще?», используя для этого тональность, повторение, громкость. При пресыщении ребенка и отсутствии его инициативы (взгляда, направленного к взрослому, улыбки или вокализации) взрослый комментирует: «Поиграли, потом еще поиграем». Если ребенок проявляет инициативу в любой из перечисленных выше форм, то игра продолжается с привнесением новизны. Начало нового цикла игры сопровождается ответом взрослого за ребенка, например «да, еще».

Устойчивость к изменениям позволяет вносить новизну в совместные впечатления, разделенное внимание, совместные действия, вводить правила при сотрудничестве. Подобная ситуация отличается тем, что чувство безопасности ребенка при постоянстве условий (место, освещение и размер помещения), значимых для ребенка предметов (наполненность пространства, количество и назначение объектов) сопровождается развивающей активностью взрослого с обязательным дозированным внесением новизны.

Привнесение взрослым новизны и усложнение совместных впечатлений дает возможность детям узнавать от взрослого ответы на еще не сформулированные вопросы «что это?», «какое это?», «как это?» [1, с. 75]. Так объекты получают имена и приобретают значения в процессе развивающего сотрудничества, и постепенно сенсорное поле ребенка упорядочивается осознанной активностью взрослого в смысловое поле (рисунок).



Модель коррекционно-развивающей работы
Model of corrective-developmental work

Понятие «смысловое поле» впервые встречается у Л. С. Выготского. Анализируя исследования К. Левина, который ввел понятие психологического поля как «жизненного пространства», где разворачивается поведение и динамические связи, обеспечивающие дифференциацию, Выготский оперирует понятием смыслового поля, интерпретируя его как «ситуацию в мысли».

Привнесение смыслов в процессе коррекционно-развивающей работы с ребенком с РАС дает возможность ребенку учиться ждать, просить, отказываться и действовать по очереди. Так в процессе сотрудничества происходит все большее овладение аффектом. И если для детей в норме господство желаний и их удовлетворения, находящееся в прямой зависимости от непосредственной ситуации, характерно только на этапе раннего детства, то для детей с РАС это остается аффективно значимым на протяжении долгих лет. Поэтому сотрудничество является необходимым этапом развития понимания социальной ситуации в смысловом поле и введения «нового аффекта», который изменяет отношение к ситуации. Происходит дифференциация аффекта, появляется предвосхищение ситуации и возможных последствий, например, возникшая у ребенка негативная аффективная реакция комментируется «так играть не будем». Таким образом взрослый делает акцент на интересных играх в прошлом, и ребенок, желая продолжения игры, успокаивается и вступает во взаимодействие. Для детей с РАС только «практическая, чувственно-предметная» [7, с. 281] совместная деятельность в процессе общения с взрослым создает возможности для развития аффективного реагирования. Другими словами, снижение аффективного напряжения желаний опосредуется взрослым через внесение новизны и приятной (интересной) неожиданности в совместные впечатления. Создавая ситуацию ожидания, с учетом доступной для ребенка продолжительности, взрослый задает вопросы «еще?», «хочешь?» и отвечает за ребенка «да, еще!», «да!» Так, совместные впечатления постепенно преобразуются в смысловом поле в совместную игру как вид сотрудничества с развитием диалога, который первично организует взрослый, отвечая за ребенка на свои вопросы. Ребенок с помощью слова учится побуждать «одну вещь как бы воздействовать на другую в смысловом поле» [3, с. 71]. По словам Выготского, возникает «новое отношение между смысловым полем, т. е. между ситуацией в мысли, и реальной ситуацией». Хотя для ребенка с РАС, как и для ребенка в норме на этапе раннего развития, мышление проявляется первично в восприятии и лишь позднее в памяти [3, с. 79]. Поэтому первично «ситуацию в мысли» организует взрослый посредством разыгрываемого им диалога, который сопровождает совместные впечатления и оставляет след в памяти ребенка. На каждом этапе коррекционно-развивающей работы у ребенка с РАС увеличивается выносимость в контакте, появляется устойчивость к изменениям и новизне, накапливается опыт овладения аффектом и сотрудничества, что дает ему возможность адаптироваться в социальной среде.

Основным методом реализации коррекционно-развивающих задач выступает направляющий эмоционально-смысловой комментарий, являющийся разновидностью эмоционально-смыслового комментария. Первично комментарий предстает в естественной речи матери, которая успокаивает или тонизирует ребенка, помогает ему осмыслить происходящее. В коррекционно-развивающей работе с детьми с РАС эмоционально-смысловой комментарий «присоединяется к активности ребенка», придает «игровой (или бытовой, житейский) смысл действиям ребенка», «положительную эмоциональную окраску» [2, с. 146].

НЭСК устанавливает связь между актуальной активностью ребенка с аутизмом и словом как именем и значением, направляя его внимание к собственной активности и воспринимаемому им опыту, переживаемому аффективно значимому впечатлению, в том числе полученному в другой социальной ситуации. Приведем пример из нашей практики

Илья, 3 года.

Илья приходил на занятия, спокойно позволял закрыть дверь и играл с взрослыми, оставаясь в помещении. Однако после неудачного опыта посещения кабинета массажа выносливость в контакте у ребенка резко снизилась. Травмирующее переживание, вызванное удержанием в статичном положении, телесным контактом с незнакомым человеком при массаже, зафиксировалось у ребенка и связалось с закрытыми дверями. Илья, когда закрывали дверь, стал плакать и, по рассказу родителей, не успокаивался даже дома. В течение месяца вместе с Ильей и его мамой мы ходили по коридору, рассказывая, что и где находится, открывали и закрывали двери в кабинетах, заглядывали в помещения и двигались дальше. Только после продолжительного периода безопасного для ребенка перемещения в открытом пространстве коридора Илья смог вернуться к игре в кабинете.

Значение направляющего комментария заключается в тех смыслах, которые «приписываются» действиям ребенка в проживаемой им ситуации. Оно (слово), по Дж. Боулби, «присутствует, как ожидание» (пример: «откроем-закроем, посмотрим — что там? — игрушки»). Множественность значений направляющего комментария тесно связана с вариативностью смыслового поля, которая позволяет выбирать значения, опирающиеся на активность ребенка с РАС, его актуальное состояние и социальный контекст. Например, «побежали-побежали» может быть как игрой в одной ситуации, так и возможностью успеть при опоздании в другой. А «поймаю-поймаю» из игры превращается взрослым в мягкую форму обучения перемещаться вместе с родителями, не убегая от них.

Восприятие для детей с расстройствами аутистического спектра первично тесно связано с сенсорными процессами и эмоциональными реакциями. Использование речи в направляющей развитие логике структурирует хаос импульсивных движений и желаний. НЭСК использует логику смыслов и значений, соединяет импульсы ребенка с именами объектов, субъектов, событий и явлений. Направляющий комментарий называет предметы, движения и действия ребенка, его спонтанные состояния, что позволяет ребенку открывать значения объектов, а также своих движений, действий и в конечном счете формировать самовосприятие. Направляющий комментарий сопровождает любое движение или действие, совершаемое ребенком, от его начала до завершения, ориентируя ребенка в текущем пространственно-временном бытии, задавая первичную логику «сначала — потом».

Опорами для облегчения восприятия выступают глаголы, обозначающие аутостимуляционную активность ребенка. Например, «побежали, побежали — прибежали». Интонационная окраска и интенсивность подчеркивают скорость движения и остановку. Повторы соотносятся с продолжительностью движения. Паузы используются для создания ситуации ожидания — «еще?» Прекращение движения или действия связывается с возможностью вернуться к нему в будущем: «потом». Совершение ребенком нового движения сопровождается соответствующим движением направляющим комментарием. Соединение активности ребенка со словом в направляющем комментарии сохраняет логику развития детской речи ребенка в норме: называется предмет (что это?) или субъект (кто это?), называется движение/действие (что делает?). «Ребенок всегда начинает с произнесения отдельных слов; этими словами в начале развития являются имена существительные; далее имена существительные снабжаются глаголами — возникают так называемые двучленные предложения. В третьем периоде появляются прилагательные и, наконец, с приобретением известного запаса фраз — рассказ с описанием...» [8, с. 378]. Приведем пример того, как эта логика воспроизводится в направляющем комментарии.

Егор, 5 лет.

Егор бежит по кругу, эпизодически хватая кубики и бросает. При использовании направляющего комментария для соединения восприятия и совершаемых движений сначала обозначается объект импульсивного восприятия ребенка и следом действие, относящееся к объекту: «Кубик (объект) — бах! Упал (действие)». Когда кубики стали мешать движениям Егора, я их подняла, комментируя: «Уберем, все-все уберем! (двучленное предложение)».

Последовательное усложнение комментария позволило включить ребенка в сотрудничество. Для этого была создана новая ситуация — ситуация совместной игры. Бросанию ребенком кубиков был «приписан» новый — игровой — смысл. Я стала «ловить» кубики со словами: «Ой, не поймала, опять не поймала, поймала! На!» Постепенно мальчик начал ждать, когда будет пойман кубик, стал бросать кубик в мою сторону. Позднее уже разделяемое впечатление было преобразовано в строительство и разрушение башни: «Поставим кубик, еще поставим, сюда, вместе. Высокая башня! Бах и упала!» Процесс усложнения направляющего комментария проходил в горизонтальной плоскости смыслов, когда к называнию совершаемого ребенком действия присоединялось действие взрослого, потом действие взрослого преобразовывалось в совместное впечатление «поймать — не поймать кубик», из которого организовалась игра «Вместе строим башню».

При этом форма глаголов первого лица множественного числа объединяет в «прамь»: «побежали-побежали — прибежали», «апчихи, чихнули и носик вытрем, раз и вытерли» и т. д. Л. С. Выготский замечает, что «название предмета дано вместе с его восприятием, и... само восприятие отдельных объективных сторон этого предмета находится в зависимости от того значения, от того смысла, которым сопровождается восприятие» [8, с. 372]. Близкий взрослый сопровождает направляющим комментарием восприятие ребенка с расстройством аутистического спектра, называя объекты и придавая значения происходящему.

Мы начинаем коррекционную работу с организации специфического внешнего действия, используя НЭСК. Точность направляющего комментария, его описательное соответствие по смыслу, тональности и интенсивности движениям, действиям, состояниям и аффектам ребенка с расстройством аутистического спектра позволяет организовать новый внешний контур смыслов в опыте ребенка. По мере приобретения нового опыта в разделенных впечатлениях, в совместных переживаниях аффект ребенка дифференцируется, происходит «изменение... отношений», что и «составляет содержание развития эмоций» [9, с. 210]. Эту мысль Выготского ярко иллюстрирует пример из практики.

Вася, 11 лет.

Ребенок впервые пришел с мамой на консультацию. Из предварительной беседы с мамой стало известно, что несколько дней назад произошел инцидент в душевой детского бассейна. Сверстники окружили Васю, толкали, смеялись и обзывали. Мальчик не мог себя защитить, а взрослых рядом не было. Зайдя ко мне в кабинет, Вася начал браниться, плевать в сторону взрослых. Мама не могла понять поведение сына и чувствовала себя крайне дискомфортно. Я успокаивала маму и наблюдала за развитием ситуации. Вскоре Вася приблизился и начал пинать нас. На комментарий: «Ты же хороший мальчик» ребенок отошел, но продолжал возбужденно двигаться и браниться. И только после того, как его состояние было понято и правильно названо: «Очень плохо мальчики сделали! Очень плохо! Нельзя обижать, нельзя так делать, очень плохо сделали мальчики, очень-очень плохо! Расстроился, сильно расстроился...», Вася мгновенно расслабился, подошел, сел рядом, прижался и стал рассказывать о своих увлечениях историческими фильмами.

Этот пример подтверждает слова Выготского об овладении аффектом — «называние эмоций изменяет эмоцию» [10, с. 189]. Каждый ребенок осмысляет аффект сначала восприятием, потом памятью, а позднее в сюжетной и ролевой игре — воображением. Приведем пример постепенного

осмысления ребенком аффекта в социальной ситуации, осложненной травматическим опытом ребенка.

Марк, 7 лет.

Коррекционная работа с Марком на описываемый момент велась три года. За это время ребенок научился говорить, задавать вопросы и отвечать на них, ждать, играть с использованием предметов-заместителей в сюжетно-ролевые игры, рисовать, слушать истории, рассказывать стихи и плавать. Все достижения Марка были особенно значимы с учетом его первичного состояния на начало коррекционно-развивающей работы: на тот момент Марк не говорил, не играл, импульсивно бросал предметы, в том числе предметы мебели, передвигался только под контролем и с крепким удерживанием руки мамой. Высокая чувствительность ко всем сенсорным свойствам и явлениям окружающего мира: запахам, звукам, свету, движению, явлениям природы, особенно облакам, — возбуждала и ранила его. Марк постоянно испытывал страх и дискомфорт, что проявлялось в двигательной расторможенности и множественных аутостимуляциях.

В описываемом примере Марк находился вместе с мамой в игровой и ждал меня, как обычно, выбирая игрушки. Однако мое появление вызвало неожиданное поведение — Марк подбежал со словами «любимая Наталья Владимировна!», прижался и обнял. Никогда мальчик так не делал. Это было тем более удивительно, что Марк имел высокую тактильную чувствительность и избегал прикосновений. После неожиданного выражения чувств ребенок стал быстро бегать и прыгать — подобная интенсивность и резкость движений была характерна для него три года назад. Мама Марка тихо сообщила, что умерла ее сестра, тетя мальчика, которую он знал с рождения, и вчера ее похоронили. Марка на похороны не взяли. После рассказа мамы я поняла, что наблюдаемое поведение Марка было связано с ситуацией острой дезадаптации на фоне потери родного человека. Я приняла решение «проиграть» похороны. Для этого была использована кукла-мальчик, которую Марк уже выхватил из шкафа и подбрасывал к потолку. Куклу он называл Игореша. «Игореша упал и умер, — подхватила я куклу. — Надо похоронить. Где будем хоронить?» Марк быстро определил: «В сухом бассейне!» Я сказала: «Пойду за коробкой. Она будет „гробом“. А ты пока копай „могилку“». Марк старательно копал ямку в сенсорном бассейне с шариками, когда я вернулась с коробкой. Он положил куклу в «гробик», закрыл коробку. Когда «гробик» положили в ямку, закопал «могилку». Я сказала, что нужен памятник. Марк придумал сделать его из игрушечной вазы с цветами. «Теперь надо сказать хорошие слова», — призвала я. Марк ждал. Я начала говорить, каким хорошим был Игореша, как мы любили с ним играть, как мы будем скучать без него. Марк слушал речь на «похоронах», забравшись высоко на спортивную лестницу и разглядывая происходящее сверху. Потом я обернулась к Марку и спросила: «Ты любишь свою тетю?» Ребенок ответил: «Да». «Будешь скучать?» — продолжила я. «Буду очень скучать!» — ответил мальчик. «Тетя будет приходить и обнимать тебя во сне, разговаривать с тобой. Она тебя тоже очень любит». Мы уже рисовали с Марком сны и разговаривали о том, что ему снится. Поэтому была возможность использовать эти смыслы. Поведение Марка после завершения «похорон» и короткого разговора о тете изменилось. Он расслабился, вернулась обычная плавность движений. По рассказу мамы, дома разговор был продолжен, поговорили о том, как все любили тетю и будут скучать.

Неосознаваемый аффект, возникший в травматической ситуации потери близкого человека, был в заданных смыслах «кукла — похороны — хорошие слова — любовь тети» прожит как новый опыт. Были получены ответы на вопросы: «что это?», «как это называется?», «что с этим можно сделать?» и «что это значит для меня?»

Осмысленность вплетается направляющим комментарием в проживание ребенком недостаточно дифференцированной ситуации. Осознание близким взрослым аффекта, действия и деятельности, организуемой и называемой им, позволяет ребенку с РАС пройти путь от слитности с сенсорным полем к освоенности развивающих смыслов в социальных ситуациях через взаимодействие и диалог. Только в общении с другим человеком происходит принятие смыслов. Так «восприятие может соединиться с любым зна-

чением» [8, с. 375]. Это позволяет усложнять НЭСК в ситуации захваченности аффектом, внося развивающее ребенка значение — значение «как мое отношение к моей среде» [9, с. 469]. В логике развития ребенка с РАС мы следуем в направлении «овладения им аффектом» и развития им осмысленности своих желаний, действий и ситуации. Несмотря на то что «осмысленность — свойство восприятия взрослого, не присущее ребенку», она, по словам Л. С. Выготского, «возникает на известной ступени, является продуктом развития, а не дана с самого начала» [9, с. 466]. Если при нормальном развитии действие ребенка с рождения направлено на человека и осуществляется через него, то и в коррекционно-развивающей работе мы проходим с детьми с РАС этот путь, направляя их к человеку и действиям вместе с человеком.

Список источников

1. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб. : Перспектива, 2020. 224 с.
2. Аутизм и расстройства аутистического спектра: диагностика и коррекционная помощь / О. С. Никольская и др. М. : Юрайт, 2022. 295 с.
3. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития: хрестоматия. СПб. : Питер, 2001. С. 56—79.
4. Баенская Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). М. : Теревинф, 2014. 112 с.
5. Либлинг М. М., Баенская Е. Р. Значение эмоционально-смыслового комментария в коррекционной работе с детьми с аутизмом // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2016. № 1. С. 24—28.
6. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: пути помощи. М. : Теревинф, 2010. 288 с.
7. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2 т. Т. I. Психическое развитие ребенка. М. : Педагогика, 1986. 320 с.
8. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика, 1982. 504 с.
9. Записные книжки Л. С. Выготского. Избранное / под общ. ред. Е. Завершневой и Р. Ван дер Веера. М. : Канон+ РООИ «Реабилитация», 2018. 608 с.
10. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Элькони. М. : Педагогика, 1984. 432 с.

References

1. Vygotskiy L.S. Voprosy detskoy psikhologii [Child psychology issues]. St. Petersburg, Perspektiva, 2020, 224 p.
2. Nikol'skaya O.S. et all. Autizm i rasstroystva autisticheskogo spektra: diagnostika i korrektsionnaya pomoshch' [Autism and autism spectrum disorders: diagnosis and remedial assistance]. Moscow, Yurayt, 2022, 295 p.
3. Vygotskiy L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii rebenka [Play and its role in the mental development of the child], *Psikhologiya razvitiya* [Developmental Psychology]. St. Petersburg, Piter, 2001, 512 p.
4. Baenskaya E.R. Pomoshch' v vospitanii detey s osobym emotsional'-nym razvitiem (ranniy vozrast) [Help with raising children with special emotional development (early childhood)]. Moscow, Terevinf, 2014, 112 p.
5. Libling M.M., Baenskaya E.R. Znachenie emotsional'no-smyslovogo kommentariya v korrektsionnoy rabote s det'mi s autizmom [The importance of emotional and semantic commentary in correctional work with children with autism], *Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya* [Upbringing and education of children with developmental disabilities], 2016, no. 1, p. 24—28.
6. Nikol'skaya O.C., Baenskaya E.R., Libling M.M. Autichnyy rebenok: puti pomoshchi [An autistic child: ways to help]. Moscow, Terevinf, 2010, 288 p.
7. Zaporozhets A.V. Selected psychological works [Selected psychological works : in 2 vol., vol. I. Psikhicheskoe razvitie rebenka [Mental development of the child]. Moscow, Pedagogika, 1986, 320 p.
8. Vygotskiy L.S. Collected Works. Vol. 2. Problemy obshchey psikhologii [Problems of general psychology], ed. V.V. Davydov. Moscow, Pedagogika, 1982, 504 p.
9. Zapisnye knizhki L.S. Vygotskogo. Selected Works [Notebooks of L.S. Vygotsky. Selected], ed. E.Zavershneva, R. Van der Veer. Moscow, Kanon+ ROOI «Reabilitatsiya», 2018, 608 p.

10. Vygotskiy L.S. Collected Works. Vol. 4. Detskaya psikhologiya [Child psychology], ed. D.B. El'konin. Moscow, Pedagogika, 198

Информация об авторе

Мандель Наталья Владимировна — педагог-психолог, Областной центр диагностики и консультирования, Новосибирск, Российская Федерация. E-mail: mandel_natalya@mail.ru

Information about the author

Natalya V. Mandel — educational psychologist, Regional Center for Diagnostics and Counseling, Novosibirsk, Russian Federation. E-mail: mandel_natalya@mail.ru

Статья поступила в редакцию 26.02.2024; одобрена после рецензирования 26.02.2024; принята к публикации 01.03.2024.

The article was submitted 26.02.2024; approved after reviewing 26.02.2024; accepted for publication 01.03.2024.