

Пути преодоления социальных дефицитов у дошкольников с РАС

Журавлева Елена Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент, schedrova@yandex.ru
Лозовая Наталья Алексеевна, магистр; кафедра дефектологии и специальной психологии, ФГБОУ «Кубанский государственный университет», г. Краснодар

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения особенностей социальных представлений в дошкольном возрасте у обучающихся с РАС и моделированию педагогических подходов в коррекции их социальной сферы. Авторами использован комплекс методик, предусматривающий изучение обобщенных радикалов социального интеллекта с целью усиления диверсификации коррекционно-педагогических ресурсов, дополненный структурированным наблюдением. Результаты исследования подтвердили гипотезу авторов о недостаточно эффективной системе работы, осуществляемой в ДОО, позволили разработать мобильный комплекс коррекционно-образовательных мероприятий, позволяющий реализовывать гибкую модульную коррекционно-развивающую технологию.

Ключевые слова: дошкольники с РАС, социальный интеллект, коррекционно-педагогическая технология, образовательный потенциал.

Согласно результатам Всероссийского мониторинга состояния образования обучающихся с РАС, проведенного в 2021 г. Министерством просвещения Российской Федерации совместно с Федеральным ресурсным центром по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (далее — РАС) Московского государственного психолого-педагогического

университета, общая численность детей с РАС на уровне дошкольного образования составила 10152 человек. По сравнению с 2020 г. показатель увеличился на 25,5%. Представленные данные подтверждают тенденцию к увеличению числа детей с РАС. Ключевым дефицитом ребенка с РАС являются трудности продуктивного взаимодействия с окружающими их людьми, что обуславливает сложности организации собственной деятельности, контроля эмоций и поведения.

О.В. Луневой, С.А. Морозовым, И.А. Коробейниковым, С.С. Морозовой, Д.С. Переверзевой и другими учеными показано, что социальный интеллект составляет основу социальной компетентности, обеспечивает социализацию личности ребенка с РАС и во многом определяет его образовательный потенциал и жизненные перспективы. Авторы отмечают, что в наибольшей степени структурные компоненты социального интеллекта ребенка с РАС закладываются и активно развиваются в дошкольном возрасте. В связи с этим первоочередной задачей специальной психолого-педагогической помощи дошкольникам с РАС является установление эмоционального контакта с ребенком, вовлечение в развивающее взаимодействие, приводящие к формированию и наращиванию его социальной компетентности [4].

Проблематике инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями посвящено много публикаций как оте-

чественных, так и зарубежных авторов. Однако в педагогической практике остается острой задача социализации дошкольников с РАС. Практически отсутствуют исследования, раскрывающие аспекты становления и развития социального интеллекта у дошкольников с РАС, позволяющие оценить эффективность и успешность многолетней системной работы специалистов. Наблюдаемое противоречие между теоретическим обоснованием развития социального интеллекта, его роли и значимости в жизненной перспективе личности и недостаточной разработанностью данной проблемы в инклюзивных практиках подтверждает актуальность темы исследования и определяет необходимость дальнейшей тщательной научно-исследовательской и организационно-методической работы. Целью исследования являются разработка и реализация коррекционно-педагогической технологии развития социального интеллекта у дошкольников с РАС в условиях инклюзивного взаимодействия.

Анализ научно-педагогической литературы позволил определить в качестве методологических оснований исследования:

- концепцию о сущности понятия «социальный интеллект», рассматриваемого в работах Г.М. Андреевой, М.И. Бобневой, В.Н. Куницыной, Д.В. Ушакова, Е.В. Субботского и др. в качестве значимого компонента личности человека, обеспечивающего его успешное взаимодействие с обществом;
- подходы к пониманию роли социального интеллекта у детей с нормативным и отклоняющимся развитием Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейна и др.;
- концепцию генезиса общения ребенка со взрослым как особого вида деятельности, обуславливающего процесс становления личности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.А. Бодалев, М.И. Лисина, Л.И. Божович и др.).

Э. Торндайк рассматривал социальный интеллект как «способность к пониманию и управлению людьми, способность действовать мудро в межличностных отношениях».

Г. Олпорт описывал социальный интеллект как «социальный дар», который помогает обес-

печивать гладкость и успешность в отношениях с людьми. В качестве продукта он определял уровень социального приспособления, связывая его со способностью быстро складывать суждения о людях. Оба автора подчеркивали высокую значимость социального интеллекта для успешной адаптации в социуме.

Дж. Гилфорд понимал социальный интеллект как способность к анализу человеческого поведения. В число структурных компонентов он включил способности: дифференцировать вербальные и невербальные сигналы поведения, обобщать ситуации, выделять общие и существенные признаки в поведении партнера; устанавливать связи между разными эпизодами, целостно осмысливать ситуацию, замечать различия в сходных ситуациях и предвидеть возможное развитие событий.

Г. Гарднер выделил социальный интеллект в качестве интегрирующей основы для других его компонентов, обратил внимание на его особую роль — «он является главной задачей детства и даже основной миссией современных образовательных систем» [2].

Исходя из деятельностной природы социального интеллекта, его стали рассматривать через его компоненты: социальные знания, социальные цели и задачи личности, социальную ситуацию и способы ее решения. С точки зрения психологии социальный интеллект изучался через призму субъект-субъектных отношений, анализ и понимание субъектности и субъектной позиции личности (Ю.Н. Емельянов, Л.И. Анциферова, Н.А. Кудрявцева). М.А. Холодная описала сложное взаимное влияние когнитивных и социальных детерминант, влияющих на черты и характеристики социального поведения человека [6].

На протяжении более века исследований социальный интеллект рассматривался в разных аспектах, сегодня это понятие развивается благодаря формированию социально одобряемых личностных качеств и формируемых коммуникативных свойств личности, совершенствованию механизмов психического регулирования, самоконтролю и самореализации, повышающих ее адаптивные возможности, обеспечивающих достижение жизненных целей и задач [5].

Генез социального интеллекта у детей раннего и дошкольного периодов обуславливает гармоничное вхождение в коллектив сверстников, позволяет осознавать и выражать чувства и эмоции, эффективно взаимодействовать с окружающими. Развитие способности понимать свои чувства, чувства оппонента, выражать социально приемлемым способом свое отношение к происходящему непосредственно связано с личным успехом в различных видах деятельности (общении, игре, учении).

На этапе школьного образования формирование социально-коммуникативной компетентности младшего школьника еще зависит от родительской позиции, но на этапе сепарации приобретает характер межличностной задачи, предполагающей выбор подростком ценностных ориентиров совершенствования социального интеллекта [1, 3].

Современный взгляд на проблему развития социального интеллекта поднимают и зарубежные исследователи [8–10]. Объединяет всех авторов понимание актуальности проблемы развития «мягких навыков», необходимости их формирования у подростков и молодежи, осмысление зависимости от навыков для жизни не только знака адаптации молодого человека в различных формальных и неформальных сообществах, но и возможность осознанного снижения потенциальных рисков на этапе самоопределения и поиска жизненных перспектив.

Развитие социальной сферы у детей с РАС в кругу семьи в целом нарушено и искажено, их психика развивается вне социального контекста, усиливая сенсорные и когнитивные дефициты. Складывающаяся система комплексного сопровождения обучающихся с РАС в российской системе образования ориентирована на раннее включение семьи [10], на поиск новых подходов в использовании поведенческой терапии на этапе становления и развития социального интеллекта на всех этапах взросления.

Материалы и методы

Эмпирический этап исследования позволил сформировать группу испытуемых из

10 обучающихся пяти–шести лет, посещающих МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 214» муниципального образования г. Краснодар. Всем испытуемым Центральной психолого-медико-педагогической комиссией рекомендовано обучение по адаптированной образовательной программе дошкольного образования для детей с расстройством аутистического спектра.

Эмпирическая часть исследования, проведенного в 2022–2023 учебном году, включала: сбор и анализ первичных данных об особенностях социального развития дошкольников с РАС, разработку диагностического инструментария и определение профиля социального интеллекта у испытуемых, разработку и реализацию коррекционно-педагогической технологии развития социального интеллекта у дошкольников с РАС, определение эффективности проведенной педагогической коррекции.

В диагностическую карту исследования включены основные составляющие социального интеллекта: контакт, включенность в деятельность, эмоциональный фон и спектр эмоциональных проявлений, характеристики поведения, степень продуктивности, переключаемость и устойчивость внимания, сформированность ориентировочной основы деятельности, речь и ее экспрессивный компонент, целенаправленность действий [7].

Карта наблюдений содержала и используемые для оценки параметров качественные критерии. Приведем пример по параметру «Контакт»:

- полностью отсутствует;
- возможен при глубокой заинтересованности ребенка;
- избирательный и неустойчивый;
- возможен, но его интенсивность и продолжительность зависят от настроения и состояния ребенка;
- четко проявляется, без дополнительных проблем.

Заметим, что наблюдение являлось стартовым методом исследования, которое позволило обеспечить диверсифицированный подход коррекционно-педагогического воздействия на последующих этапах эксперимента.

В процессе наблюдения появилась возможность *дифференцировать обучающихся со сходными поведенческими проявлениями.*

Первая подгруппа. Дошкольники не реагируют на речевые инструкции, не «слышат» при обращении к ним собственные имена; испытывают трудности в понимании таких социальных навыков, как организация начала разговора, ведения разговора, а также завершения разговора; контакт с окружающими носит избирательный и неустойчивый характер; на занятиях отмечался замедленный темп работы. Следует отметить, что дети этой подгруппы не демонстрировали проблемного поведения (агрессию, аутоагрессию, крики и пр.).

Вторая подгруппа. Поведение воспитанников данной подгруппы характеризовалось проявлениями агрессии по отношению к другим детям (крики, плач, бросание предметов, порча вещей), но при этом они понимали обращенную к ним речь, выполняли вербальные инструкции педагога, однако были сосредоточены на иных предметах и действиях, не связанных с выполнением задания, проявляли негативизм при изменении ситуации.

Третья подгруппа. В данную подгруппу включены два воспитанника. Один ребенок испытывал трудности с вербальной речью, он часто не реагировал на обращенную к нему речь, не отвечал на заданные ему вопросы. У другого ребенка наблюдалась отсроченная эхолалия, полилалия, речевая продукция отличалась высоким тембром. Основанием для объединения детей в эту подгруппу послужили факт отсутствия эпизодов агрессии или аутоагрессии и некоторая расторможенность действий. Тем не менее они продемонстрировали высокую способность к переключению с одного задания на другое.

Четвертая подгруппа. Испытуемые демонстрировали эпизодическую аутоагрессию, проявляющуюся в щипании себя за кожу лица или рук, царапании, бросании предметов или попытке нанесения себе повреждений другой природы. У обучающихся четвертой подгруппы наблюдались стереотипные движения, на занятиях — сниженный темп работы, однако они проявляли интерес к предлагаемой педагогом

деятельности, способность к манипулятивной игре с некоторыми игрушками.

▶ На следующем этапе был использован комплекс методик, позволяющий достоверно оценить уровень развития социального интеллекта у старших дошкольников с РАС. Результаты диагностики позволили построить индивидуальный профиль сформированности социального интеллекта у испытуемых на основе анализа ключевых способностей в структуре социального интеллекта: познание результатов, классов, преобразований и систем поведения. Понимая, что у обследуемых степень сформированности речевых функций недостаточная, заметим, что диагностический инструментальный составлен с использованием стимульного материала, включал ситуации со знакомым для детей социальным контекстом.

С целью снятия психологического барьера перед интерпретацией взаимоотношений со значимыми другими в стимульный материал трех методик также включены понятные детям ситуации социального взаимодействия, участниками которых являлись любимые животные. Понимая, что социальный интеллект — важный инструмент адаптации человека в социальном окружении, полное выполнение дошкольником заданий, включенных в диагностическую методику, интерпретировано как достижение социально-психологического показателя способности понимать партнеров по общению.

Каждая методика включала десять заданий, выполнение каждого из них оценивалось в один балл, достижение 10 баллов оценивалось как 100%. В итоговой оценке уровня развития социального интеллекта старших дошкольников с РАС учитывался интегральный показатель суммы баллов всех четырех методик.

Коррекционно-педагогическая технология

Полученные диагностические данные позволили построить индивидуальный профиль каждого участника эксперимента и обобщенный профиль группы испытуемых, положенный в основу разработанной и апробированной *коррекционно-педагогической технологии*, на-

правленной на преодоление обнаруженных социальных дефицитов.

Занятия с детьми проводились регулярно, два раза в неделю в течение 30–40 минут и содержали два–четыре упражнения — в зависимости от количества детей, принимающих участие в занятии, и от скорости их утомляемости. Апробация коррекционно-педагогической технологии составила шесть месяцев.

Структура индивидуальной коррекционной работы представляла собой конструктор. В качестве иллюстрации, поясняющей структуру и содержание разработанной коррекционно-педагогической технологии по развитию социального интеллекта у обучающихся с РАС, представим **фрагмент календарно-тематического плана работы учителя-дефектолога.**

I этап

1–2-я недели

Тема «Я и мое имя»

Задачи. Расширять и обогащать представления о себе; содействовать развитию положительного образа «я»; формировать позитивное отношение к своему имени, умение соотносить себя и свое имя.

Примерный перечень упражнений: беседа «Расскажи о себе», игра «Снежный ком», игра «Имя мое».

3–4-я недели

Тема «Я — сам! Какой я?»

Задачи. Формировать положительный образ «я»; повышать уровень самопринятия; развивать у ребенка интерес к себе.

Примерный перечень упражнений: игра-приветствие «Вежливые слова», подвижная игра «Клеевой дождик», упражнение «Я — хороший, я — плохой».

II этап

1–2-я недели

Тема «Я и другие»

Задачи. Развивать коммуникативные умения; улучшать психологический климат в группе, способствовать формированию дружеского общения со сверстниками; формировать умения понимать эмоциональное состояние другого человека.

Примерный перечень упражнений: игра «Давайте поздороваемся», игра «Дружба начинается с улыбки», занятие «Портрет лучшего друга».

3–4-я недели

Тема «Что такое дружба?»

Задачи. Развивать представления о дружбе, умение сотрудничать; формировать доброжелательные отношения в коллективе.

Примерный перечень игр: «Клубочек», «Близнецы», «Найди друга».

III этап

1–2-я недели

Тема «Я и мое настроение»

Задачи. Развивать представления об эмоциях, настроении; способности понимать эмоции другого человека, выражать эмоции самостоятельно с помощью мимики, позы, жестов, походки.

Примерный перечень упражнений: «Мое настроение», «Пальчики-мордашки», «Чудоло ладошки».

Результаты исследования

Сравнение показателей уровня развития социального интеллекта после апробации коррекционно-педагогической технологии по развитию социального интеллекта у старших дошкольников с РАС с исходными данными подтвердило гипотезу исследования.

♦ В ходе **констатирующего этапа исследования** испытуемые продемонстрировали невысокие показатели уровня развития социального интеллекта. У детей были *снижены необходимые для успешного межличностного взаимодействия способности:*

- предвидеть последствия поведения других людей в определенных ситуациях;
- логически обобщать и выделять общие существенные признаки в различных невербальных реакциях;
- понимать изменения сходных вербальных реакций другого человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации;
- понимать логику развития ситуации межличностного взаимодействия, а также значение поведения окружающих людей в этих ситуациях.

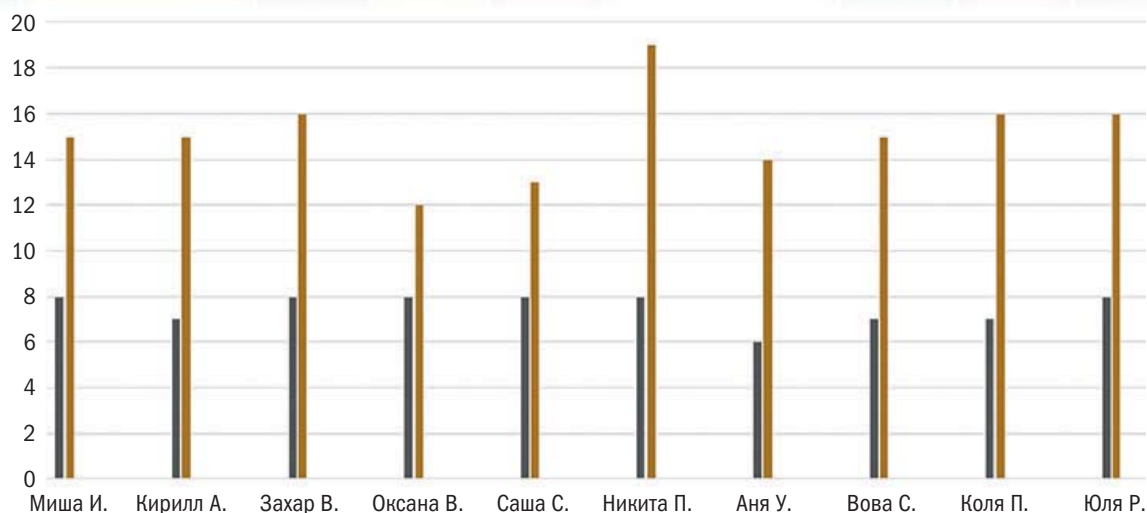


Рис. Динамика результатов по итогам формирующего этапа эксперимента (в баллах)

♦ В ходе **контрольного этапа эксперимента** установлено, что уровень развития социального интеллекта у детей, принявших участие в исследовании, существенно повысился. Авторы полагают, что выраженная динамика по изучаемым компонентам социального интеллекта у дошкольников с РАС обусловлена качеством коррекционно-педагогического воздействия, комплексом педагогических приемов и средств, гибкостью подхода в организации занятий для детей с РАС, а также организацией дополнительных условий по нейтрализации факторов, отвлекающих от образовательного процесса. Например, снижением нагрузки в процессе коррекционных занятий с целью увеличения уровня комфорта пребывания детей в образовательном пространстве (*рисунок*).

Тем не менее полученные в ходе коррекционно-педагогической работы результаты по развитию социальных представлений, умений и компетенций не позволяют останавливаться, так как обучающиеся показали только средний уровень сформированности социального интеллекта.

Обсуждение и заключение

Внимание к феномену «социальный интеллект» не ослабевает, более того, авторы исследования считают важным изучать его качественное своеобразие в условиях нейроразнообразия. Коррекция и восполнение социально-коммуникативных дефицитов, расширение у обучающихся с расстройством аутистиче-

ского спектра коммуникативного репертуара являются первоочередными задачами, причем одной из самых заинтересованных в этом сторон выступает педагогическое сообщество, включенное в образовательную инклюзию. Дошкольный возраст как наиболее комфортный для получения первого опыта взаимодействия ребенком с РАС является благоприятным для повышения стартовых возможностей на этапе поступления в школу. В условиях комплексной системы дошкольной образовательной организации возможно перераспределение ресурсов и акцентов на приоритетное направление, обусловленное природой дефекта, — коррекция сферы социально-коммуникативного взаимодействия.

С целью повышения образовательного потенциала обучающихся с РАС авторами исследования предпринята попытка изучения особенностей социального интеллекта у дошкольников с РАС и апробации комплекса коррекционно-педагогической технологии, направленной на:

- восполнение имеющихся социальных дефицитов, развитие умения понимать мотивы поведения, причины поступков и действий других людей;
- способность выделять и адекватно оценивать внешние признаки эмоционального состояния других людей, использовать эти признаки как предикторы их поведения;
- способность предвосхищать, предугадывать действия других людей и планировать свое поведение и др.

Опора на индивидуально-типологические черты, отражающие особенности нейроразвития и социального поведения детей с РАС, увеличивает эффективность проводимых коррекционных мероприятий, позволяет гибко строить образовательный маршрут для каждого и при необходимости своевременно вносить изменения в образовательный процесс.

Авторы исследования не только рекомендовали продолжить коррекционно-педагогическую работу с обучающимися с РАС по преодолению социальных дефицитов, но и считают необходимым включить родителей обучающихся с РАС и педагогов в мероприятия, позволяющие нормализовать их эмоциональный фон, расширить коммуникативный репертуар и совершенствовать их уровень социального интеллекта в целом.

Проблема изучения и педагогической коррекции самосознания личности как составляющей понятия «социальный интеллект», формирующейся в условиях дизонтогенеза, не привлекла должного внимания исследователей до настоящего времени, но является, по мнению авторов статьи, особенно значимой и актуальной в жизненной перспективе человека с особыми образовательными потребностями и инвалидностью.

Источники

1. Баяева И.А., Гаязова Л.А., Кондакова И.В., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность и социальный интеллект подростков и юношей // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 2.
2. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007.
3. Емельянова И.В., Кулагина И.Ю. Особенности развития социального интеллекта в младшем школьном возрасте // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 2.
4. Переверзева Д.С., Мамохина У.А., Давыдова Е.Ю. Особенности понимания речи у детей с расстройствами аутистического спектра младшего школьного возраста // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10. № 4.
5. Савенкова Т.Д. Методика диагностики базовых параметров эмоционального интеллекта дошкольника // Вестник Московского городского педагогического университета. 2017. № 3 (41). Интернет-источник.
6. Холодная М.А. Многомерная природа показателей интеллекта и креативности: методические и теоретические следствия // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 3.
7. Цаликова И.К., Пахотина С.В. Научные исследования по вопросам формирования soft skills (обзор данных в международных базах Scopus, Web of Science) // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 8.
8. Domitrovich C.E., Durlak J.A., Staley K.C., Weissberg R.P. Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. Child Development; 2017. 88 (2).
9. Grover R.L., Nangle D.W., Buffie M., Andrews L.A. Defining social skills. Social Skills Across the Life Span. Academic Press, 2020.
10. Skura M., Świdorska J. The role of emotional intelligence of teachers and social competencies of students with special educational needs // European Journal of Special Needs Education. 2021.

Ways to overcome social deficits in preschoolers with ASD

Elena Yu. Zhuravleva,
Natalia A. Lozovaya,
Krasnodar, Russia

Abstract. The article is devoted to the problem of studying the peculiarities of social representations in preschool age among students with ASD and modeling pedagogical approaches in correcting their social sphere. The authors used a set of techniques providing for the study of generalized radicals of social intelligence in order to enhance the diversification of correctional and pedagogical resources, supplemented by structured observation. The results of the study confirmed the authors' hypothesis about an insufficiently effective system of work carried out in a preschool educational organization, allowed us to develop a mobile complex of correctional and educational activities that allows us to implement a flexible modular correctional and developmental technology.

Keywords: preschoolers with ASD, social intelligence, correctional and pedagogical technology, educational potential.

