



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
**Федеральное государственное бюджетное образовательное**  
**учреждение высшего образования**  
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-**  
**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
**(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

**ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**  
**КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И**  
**ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК**

**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ**  
**ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ**  
**ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

**Выпускная квалификационная работа по направлению**  
**44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность программы бакалавриата «Дошкольная дефектология»**

Выполнила:  
студентка группы ОФ-406/102-4-1  
Тен Дарья Александровна

Научный руководитель:  
к.п.н., доцент  
Сошникова Наталья Григорьевна

Проверка на объём заимствований:  
\_\_\_\_\_ % авторского текста

Работа \_\_\_\_\_ к защите  
рекомендуется/не рекомендуется

«\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.  
зав. кафедрой СПППМ  
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

**Челябинск**  
**2017**

## Оглавление

|                                                                                                                                                                                             |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ВВЕДЕНИЕ.....                                                                                                                                                                               | 4  |
| ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....                                                                        | 8  |
| 1.1 Понятие «навыки социального взаимодействия» в педагогике и психологии .....                                                                                                             | 8  |
| 1.2 Особенности развития навыков социального взаимодействия детей в онтогенезе.....                                                                                                         | 12 |
| 1.3 Роль невербальных средств коммуникации для развития навыков социального взаимодействия у детей дошкольного возраста.....                                                                | 22 |
| ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ.....                                                                                                                                                                      | 30 |
| ГЛАВА II. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....                                                 | 32 |
| 2.1 Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....                                                                         | 32 |
| 2.2 Особенности развития навыков социального взаимодействия детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....                                                         | 40 |
| 2.3 Значение средств невербальной коммуникации для развития навыков социального взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....                    | 44 |
| ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ.....                                                                                                                                                                      | 53 |
| ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ОСОБЕННОСТЕЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С |    |

|                                                                                                                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....                                                                                                                                                                | 54 |
| 3.1 Методика изучения уровня развития навыков социального взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....                                                        | 54 |
| 3.2 Обследование уровня развития навыков социального взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра...                                                               | 60 |
| 3.3 Содержание коррекционной работы по развитию навыков социального взаимодействия при помощи средств невербальной коммуникации у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра..... | 69 |
| ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ.....                                                                                                                                                                                    | 77 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....                                                                                                                                                                                           | 78 |
| СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....                                                                                                                                                                                    | 82 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ.....                                                                                                                                                                                           | 87 |

## **ВВЕДЕНИЕ**

К настоящему времени специальная психология и педагогика, являющиеся относительно молодыми самостоятельными научными областями и получившие активное развитие в течение последних десятилетий как в России, так и за рубежом, располагают обширными знаниями о лицах с ограниченными возможностями здоровья. С каждым годом в рамках данных научных дисциплин все больше внимания уделяется вопросам, касающимся аутизма и проблемам такой категории лиц с ОВЗ, как дети с расстройствами аутистического спектра.

Аутизм является одним из сложнейших нарушений психического развития, включающим в себя целый комплекс разнообразных нарушений в эмоциональной, коммуникативной, поведенческой и познавательной сфере. Среди всех перечисленных элементов, совокупность которых и представляет собой аутизм, мы считаем необходимым особо выделить нарушение социального взаимодействия как одну из его наиболее значимых составляющих, влияющих в конечном итоге на весь процесс социальной адаптации данной категории лиц с ОВЗ.

В соответствии с огромной ролью социального взаимодействия в процессе социализации аутичных детей, вопросы, касающиеся особенностей его формирования, требуют более подробного изучения. Однако специфика восприятия, мышления, а также трудности во взаимодействии аутичных детей с нейротипичным большинством, возникающие порой с самого раннего возраста, изначально препятствуют решению обозначенной нами проблемы. В связи с этим возникает необходимость в более индивидуальном и творческом педагогическом подходе при работе с данной категорией детей с ОВЗ, и, как следствие, в

использовании нестандартных, альтернативных педагогических средств, позволяющих наладить коммуникацию между взрослым и ребенком.

На сегодняшний день существуют различные способы работы с аутичными детьми, ориентированные на развитие навыков социального взаимодействия. Среди них мы считаем необходимым выделить невербальные средства коммуникации как особый компонент коррекционной работы по данному направлению.

Когда мы имеем дело с дошкольниками с расстройствами аутистического спектра, необходимым фактором их развития становится адаптация окружающей среды, в частности ее социальной составляющей, зачастую представляющейся для таких детей хаотичной, непонятной. В связи с этим при работе с такими детьми среду следует понимать не просто как совокупность психолого-педагогических условий развития, но как особую коммуникационную систему, через которую к ребенку приходит понимание того, что, где, когда и почему происходит, а также, как он сам может взаимодействовать со своим окружением. Таким образом, невербальные средства коммуникации выступают в качестве соединительного звена между аутичным ребенком и окружающими его людьми, позволяя достичь взаимопонимания, несмотря на особенности развития эмоциональных, коммуникативных, а также вербальных компонентов, традиционно используемых для осуществления социального взаимодействия.

К настоящему моменту, учитывая знания об особенностях развития детей с расстройствами аутистического спектра, их образовательных потребностях, мы считаем, что актуальность данного исследования определяется особыми потребностями детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в развитии навыков социального взаимодействия с использованием невербальных средств коммуникации, что и определило тему нашего исследования:

«Особенности использования невербальных средств коммуникации для развития навыков социального взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра».

Цель данного исследования теоретически изучить и практически определить особенности использования невербальных средств коммуникации для развития навыков социального взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Объект исследования - процесс развития навыков социального взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Предмет исследования - особенности использования средств невербальной коммуникации для развития навыков социального взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

В соответствии с поставленной целью были сформулированы следующие *задачи*:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
2. Выявить особенности развития навыков социального взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра;
3. Определить содержание коррекционной работы по развитию навыков социального взаимодействия с использованием невербальных средств коммуникации у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Методы исследования: анализ литературных источников, изучение документации, наблюдение, педагогический эксперимент (констатирующий), количественный и качественный анализ результатов исследования.

База исследования: автономная некоммерческая организация ЦПДсРЭВСиП «Дом особенных детей», г. Челябинск. Исследование проводится на двух детях дошкольного возраста с РАС.

Работа состоит из введения, трех глав, выводов по главам, заключения, списка литературы и приложения.

# **ГЛАВА I.**

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **1.1 Понятие «навыки социального взаимодействия» в педагогике и психологии**

Рассмотрение понятия «социальное взаимодействие» в его психолого-педагогическом значении требует в первую очередь обращения к такой научной области, как социология.

Социальное взаимодействие является одним из ключевых понятий в социологической теории - все социальные явления (социальные отношения, процессы, статусы, роли и пр.) является его результатами. Не удивительно, что исследование социального взаимодействия всегда находилось в центре внимания ведущих социологов мира. Понятие «социальное действие», составляющее, по мнению исследователей, основу социального взаимодействия, было введено известным социологом М. Вебером. Он описывает социальное действие как простейшую единицу, элементарную составляющую любой социальной деятельности человека. [15]. М. Вебер определяет социальное действие как «действие человека, которое по предполагаемому действующим лицом или действующими лицами смыслу соотносится с действиями других людей или ориентируется на них» [6]. В соответствии с этим, социолог выделяет два условия, определяющих действие человека как социальное:

1. субъективная мотивация индивида (т.е. наличие смысла действия);
2. ориентация его на других.

По мнению Т. Р. Кисловой, социальные действия сознательны и направляются ожиданиями, исходящими из взаимной оценки социальных статусов участников взаимодействия и выполняемых ими ролей [13]. Эти социальные действия, как пишет С. С. Фролов, взаимообусловлены, связаны циклической причинной зависимостью, при которой действия одного субъекта являются одновременно и причиной, и следствием ответных действий других субъектов. Это означает, что каждое социальное действие вызывается предшествующим социальным действием и одновременно является причиной. Таким образом, складывается единая система, называемая социальным взаимодействием, в которой социальные действия являются звеньями в неразрывной цепи [32].

Мюллер и Люка (Mueller, Lucas, 1975) определяют взаимодействие как ряд социально ориентированных поведенческих актов (*comportements socialement orientees*, CSO), следующих непосредственно друг за другом и взаимно адресованных. Они отмечают, что такие социально ориентированные поведенческие акты могут выглядеть как любой вид поведения, сопровождающийся взглядом, за которым следует или которому предшествует другой взгляд, инициирующий или не инициирующий ответную реакцию или же сам по себе являющийся ответом [12].

Понятие «социальное взаимодействие» раскрывается во множестве социально-психологических теорий. К одной из наиболее известных из них относится концепция социального обмена американского социолога Дж. Хоманса. По его мнению, в процессе социального взаимодействия каждая из сторон стремится извлечь максимально возможную выгоду из своих действий и минимизировать собственные затраты. К одним из важнейших вознаграждений Дж. Хоманс относит социальное одобрение. Он также отмечает, что регулярно повторяющееся, взаимно вознаграждаемое взаимодействие со временем перерастает во взаимоотношения на основе

взаимных ожиданий. Если же ожидания не подтверждаются, то мотивация к взаимодействию и обмену будет снижаться [34].

Другой научный взгляд на социальное взаимодействие был изложен американцем Э. Гоффманом в концепции управления впечатлениями (социодраматический подход). С точки зрения Э. Гоффмана человек является творцом собственного образа, а его жизнь представляет собой производство впечатлений. В рамках концепции управления впечатлениями социальное взаимодействие рассматривается как спектакль, в котором люди играют свои роли, создают тот или иной образ [39].

Наконец, еще одним научным направлением, посвященным исследованию социального взаимодействия, является символический интеракционизм (от англ. interaction - взаимодействие). По мнению американского психолога и социолога Дж. Г. Мида, в процессе взаимодействия само социальное действие имеет не такое большое значение, как его интерпретация другими людьми, которая может как соответствовать, так и расходиться с тем, какой смысл вкладывал в него действующий. Н. Смелзер считает, что символический интеракционизм представляет собой более реалистический взгляд на процесс социального взаимодействия, чем теория обмена Дж. Хоманса [14]. По его мнению, сущность символического интеракционизма состоит в том, что взаимодействие между людьми рассматривается как непрерывный диалог, в ходе которого они наблюдают, осмысливают намерения друг друга и реагируют на них [27].

С точки зрения Г. Мида, становление человеческого «Я» происходит в ситуации общения, а источником мыслительной активности является интериоризация диалога. Ситуации обучения – это ситуации совместной деятельности. В них личность формируется и осознает себя не просто смотря на других, но действуя вместе с ними. По мнению Г. Мида

ситуация обучения раскрывается прежде всего как ситуация взаимодействия [24].

Если Г. Мид говорит о взаимосвязи между социальным взаимодействием и развитием личности, то другие авторы (Л. С. Выготский, В.В. Рубцов) подчеркивают огромную роль первого в когнитивном развитии ребенка. Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского социальная ситуация является источником развития для ребенка. Он пишет, что «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая» [8]. Так, управляемые социальные взаимодействия, имеющие место в процессе обучения, первоначально выполняют роль инструментов для социальной реализации процессов мышления и коммуникации. Впоследствии же они начинают выполнять роль когнитивной функции саморегуляции и умственного представления той или иной информации. Иными словами, социальные взаимодействия активизируют еще неразвитые когнитивные функции, позволяя тем самым ребенку действовать на более высоком познавательном уровне. Таким образом, социальное взаимодействие и развитие психики представляются взаимообусловленными, неразрывно связанными между собой процессами, и от протекания одного из них зависит протекание другого [24].

Таким образом, понятие «социальное взаимодействие» изначально возникло в такой научной области как социология. Оно представлено множеством различных трактовок отечественных и зарубежных исследователей, раскрывающих его смысл, как в лаконичных определениях, так и в обширных теориях. В современной отечественной педагогике и психологии понятие «социальное взаимодействие»

представлено недостаточно, однако, в совокупности с работами зарубежных психологов и педагогов, мы можем сформировать достаточно полное представление о нем.

Итак, социальное взаимодействие – это последовательность взаимообусловленных социально-ориентированных действий, основанных на субъективных мотивах участников, их взаимных ожиданиях, а также особенностях восприятия и интерпретации социальных ситуаций.

Социальное взаимодействие является значимым фактором психического развития ребенка, в том числе развития его когнитивных способностей и личности.

## **1.2 Особенности развития навыков социального взаимодействия детей в онтогенезе**

Д. И. Фельдштейн считает, что наиболее значимой целью социального развития ребенка является присвоение им общественной сущности человека. Он проходит путь от самовосприятия, рефлексии, самооценки и самоутверждения до самосознания, социальной ответственности, интериоризации социальных мотивов, самореализации, субъективного осознания себя как самостоятельного члена общества, определения своего места и назначения в нем [26].

Путь любого ребенка в общество лежит через социализацию. В современном образовательном процессе она выступает как некая глобальная общая цель обучения и воспитания ребенка. Под социализацией подразумевается совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит определенную систему знаний, норм и ценностей [35]. По мнению Шипициной Л. А. процесс социализации осуществляется на протяжении всей жизни человека и происходит в трех сферах:

1. в деятельности — развитие задатков и способностей, их реализация;
2. в общении, возникающем во всех сферах жизнедеятельности, развитие социального взаимодействия и навыков коммуникации;
3. в самосознании, в отделении и развитии своего «Я», в понимании самого себя, в формировании правильной самооценки, то есть наличие адекватного мнения и суждения человека «о самом себе, о своих качествах, достоинстве и недостатках, деятельных способностях, потенциальных возможностях, а также о своем месте и роли среди других людей» [35]. Мы видим, что социальное развитие — это не только об общественном, но и об индивидуальном. В конце концов, как пишет Весна Е. Б., интегративным результатом социализации выступает личность, и уровень ее развития соотносится со степенью ее социализированности [7]. Таким образом, критерии зрелости личности представляют собой также и критерии социализации.

В своих научных трудах Выготский Л. С. неоднократно писал о том, что развитие навыков социального взаимодействия у детей находится в тесной взаимосвязи с другими психическими процессами. Он подчеркивал связь между социализацией и формированием личности. Так, по его мнению, социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений личности и полностью определяет путь, следуя которому, ребенок приобретает новые личностные свойства, подчерпнутые из основного источника развития — социальной действительности, превращая. Так социальное превращается в индивидуальное [10].

По мнению Бодалева А. А., социальное развитие связано с социальной перцепцией, то есть восприятием человека человеком, которое представляет собой психологический аспект процесса коммуникации, а

также информационно-регулирующий механизм общественного поведения [4]. Ананьев Б. Г., также отмечал, что лишь в ходе накопления и обобщения опыта взаимодействия индивида с другими людьми, повышается уровень развития его социальной перцепции и саморегуляции поведения [1]. С точки зрения Эльконина Д. Б., весь дошкольный возраст вращается вокруг взрослого человека, его функций, его задач. В процессе социального развития взрослый выступает в обобщенной форме как носитель общественных функций в системе общественных отношений [36]. Таким образом, множество авторов подчеркивают ключевую роль взрослого в процессе социализации, в том числе в развитии социального взаимодействия, являющегося основой для вхождения ребенка в общество и формировании его собственного «Я».

В социальном взаимодействии можно выделить несколько составляющих, которые рассматривали многие отечественные исследователи:

- эмоциональная составляющая (Лебединский В. В., Никольская О. С., Баенская Е. Р.);
- коммуникационная составляющая (Лисина М. И., Запорожец А. В.);
- когнитивная составляющая (У. Фрит, С. Барон-Коем).

В работах Canney и Byrne (Canney and Byrne, 2006) практические социальные навыки делятся на четыре группы: базовые социальные навыки, навыки взаимодействия, эмоциональные навыки и когнитивные навыки. Каждая из этих составляющих решает собственные задачи социального взаимодействия и связана с формированием соответствующих специфических навыков [40].

Таблица 1

## Характеристика составляющих социального взаимодействия у детей

| Составляющие социального взаимодействия                                          | Задачи социального взаимодействия                                                                                                                          | Навыки социального взаимодействия                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Foundation Skills<br>Фундаментальные навыки<br>Базовое социальное взаимодействие | Сформировать базовые основы взаимодействия с другим человеком                                                                                              | Способность поддерживать глазной контакт; поддержание соответствующего личного пространства; понимание жестов и выражения лица.                                      |
| Interaction Skills<br>Навыки взаимодействия                                      | Сформировать навыки активного взаимодействия с другими людьми                                                                                              | Решение конфликтов, умение начать и закончить беседу, определение подходящих тем для беседы.                                                                         |
| Affective Skills<br>Эмоциональные навыки                                         | Сформировать навыки, необходимые для понимания себя и других людей                                                                                         | Идентификация чувств, признание чувств других, демонстрация сочувствия; расшифровка языка тела и выражения лица; определение, заслуживает ли другой человек доверия. |
| Cognitive Skills<br>Интеллектуальные навыки                                      | Сформировать более сложные навыки социального взаимодействия, связанные с прогнозированием социальной ситуации и выбором адекватных поведенческих реакций. | Социальное восприятие; осуществление выбора; самоконтроль, понимание общественных норм, определение соответствующего поведения в различных социальных ситуациях.     |

На самом раннем этапе развития (от рождения до 1 года) ведущим видом деятельности ребенка является эмоциональное общение с взрослым. Именно поэтому многие ученые (Greenspan, 1985; Lewis, 1999) связывают развитие первых форм социального взаимодействия с эмоциональным развитием ребенка и формированием у него привязанности, то есть такого отношения, которое характеризуется сильной взаимозависимостью, интенсивными обоюдными чувствами и жизненно важными эмоциональными контактами.

Согласно М. Эйнсворт, привязанность является взаимной и носит реципрокный характер, работает в обоих направлениях и связана с

переживаниями и обменом (Ainsworth, 1983). Социальные контакты, которые можно охарактеризовать как привязанность, включают в себя:

- сигнальное поведение (плач, улыбка, голосовые сигналы);
- ориентировочное поведение (взгляды);
- локомоции, вызванные поведением другого человека (следование, приближение);
- активные действия, направленные на достижение физического контакта (попытки карабкаться, обхватывать руками и прижимать, цепляться) [19].

Помимо эмоциональной составляющей важную роль в развитии социального взаимодействия играет пространственная ориентировка (Dubon et coll. 1981, Бернштейн А. Н., Семаго М. М., Семаго Н. Я., Максимова Е. В.). К концу первого года жизни у ребенка появляются первые целенаправленные поведенческие акты, а также развивается способность двигаться самостоятельно, что придает обмену между детьми новый характер. Именно в этот период берет свое начало общение с помощью мимики и жестов, предшествующее овладению ребенком речью. Ко всему прочему, учащаются телесные контакты, а способность к передвижению порождает стойкие контакты, позволяющие рассматривать этот обмен как целенаправленный. В результате сложного взаимодействия «тело–объект–пространство» дети учатся обнаруживать границы друг друга, а постоянное движение от себя к другому и обратно способствует созданию формированию более четкого знания себя и другого человека» [38].

В социальном развитии ребенка раннего возраста отмечается значимость формирования конфликтного поведения (Ricaud, 1998, Durkin, K., 1995, Montagner, 1993, Strayer F.F., & Santos A.J. 1996). Конфликты, являются значимой частью социализации, играют конституирующую и организующую роль. В ситуации конфликта ребенку приходится искать

стратегические средства его разрешения – на основе этого опыта закрепляются виды реакций, которые, в данной ситуации, ребенку более свойственны (уклонение, отказ от участия, отвлечение, вмешательство третьего лица, переговоры и т. д.). Эта стратегия разрешения конфликта проявляется уже в раннем детстве, и, соответственно, оказывает большое влияние на дальнейшее социальное развитие ребенка [12].

В рамках нашего теоретического обзора необходимо также упомянуть об одном из наиболее значимых методов изучения социального взаимодействия у детей раннего возраста - этологическом методе (Perron et coll., 1980; Strayer et coll., 1983; Gautier, Jacques, 1985; Montagner, 1993;), оказавшемся особенно полезным для понимания отношений между детьми, в том числе в условиях невербального общения. Согласно данному методу ребенок в норме очень рано овладевает социальной компетентностью, которая выявляется благодаря изучению наборов поведенческих актов и модели социального доминирования. Все это позволяет ребенку активно поддерживать отношения с окружением, в котором равные партнеры занимают значительное место [12].

С точки зрения Ф. Стрэйера и его сотрудников (Strayer et coll., 1983), функции поведенческих актов в рамках социального взаимодействия могут быть подразделены на две группы – аффилиативные и агонистические [42]. Первые имеют целью сохранить связи между индивидами, поддерживать сплоченность группы. Аффилиативные виды поведения делятся исследователями на три категории (Strayer et coll., 1983):

- поведение, выражающее вторичную привязанность (подойти, подать знак);
- поведение, выражающее социальное внимание (взгляды);
- вербализация [12].

Что касается агонистических видов поведения, их функция заключается в нарушении отношений в группе, разъединении группы. По

отношению к этим видам поведения авторы выделяют понятие «доминирующий ребенок». Ф. Стрэйер пишет о данном определении: «В регистре агонистической системы отношений доминирующий ребенок — это тот, который способен ограничить деятельность равных партнеров. Обратное невозможно» [42]. Неспособность взрослого в ответ ограничивать деятельность ребенка, воздействовать на его поведение, порождает перекося в социальном взаимодействии и формирует по словам Ф. Стрейера «диадическую асимметрию». Агонистические виды поведения организуются в иерархическую структуру «диадической асимметрии»:

- доминирование;
- ограничение деятельности партнера;
- отсутствие ограничений собственной деятельности — «диадическая ассиметрия» [42].

Многие авторы в рамках этологического подхода (Rouchouse, 1978; Montagner, 1993; Strayeretcoll., 1983) в своих работах выделяют элементарные виды поведения, необходимые для формирования навыков социального взаимодействия и общения ребенка в первые годы жизни. Так Монтане (Montagner, 1993) сгруппировал в шесть категорий социального взаимодействия:

1. Побуждение, стремление привлечь внимание (6-9 месяцев);
2. Голосовое сопровождение привлечения внимания жестами и мимикой для лучшего понимания (9-12 месяцев);
3. Хватательные и отталкивающие действия (10-15 месяцев);
4. Угрожающее поведение (11);
5. Агрессивные действия, побуждающее поведение (15-24 месяца);
6. Дарение (15-24 месяца) — угощение, стремление поделиться [19].

Объединенные данные наблюдений французских исследователей, соотнесенные с основными категориями социального взаимодействия представлены в следующей таблице.

Таблице 2

Формирование элементарных видов социального поведения у детей  
раннего возраста

| Элементарные формы социального поведения | Возраст    | Rouchouse, 1978                                                                                                                                 | Montagner, 1993                                                                                               |
|------------------------------------------|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Поведение социального внимания           | 4-7 мес.   | Устремления взгляда на лицо партнера выражение внимания на лице улыбки, отражающее отвлечение внимания моторика, отражающее отвлечение внимания | Побуждение, стремление привлечь внимание активный поиск взглядом партнера или предмета                        |
|                                          | 7-12 мес.  | Социальные мимические сигналы<br>Поза ожидания взятия на руки                                                                                   | Голосовое сопровождение привлечения внимания жестами и мимикой для лучшего понимания                          |
| Поведение сотрудничества                 | 7-9 мес.   | Намеки на предлагающий жест                                                                                                                     | Жест, цель которого — протянуть какой-либо предмет другому ребенку, сопровождаемый вокализацией или взглядами |
|                                          | 9-12 мес.  | Предлагающий жест                                                                                                                               | Отдавать и забирать какой-нибудь предмет                                                                      |
|                                          | 15-24 мес. | Двое детей могут предлагать и дарить друг другу какой-нибудь предмет                                                                            | Дарение другому человеку<br>Дарение принимает весьма различные формы                                          |

|                           |            |                                                                                                      |                                                                                                                    |
|---------------------------|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Поведение и доминирования | 9-12 мес.  | Намеки на угрожающий поведенческий акт<br>Реакции типа отстранения предмета<br>Выхватывания предмета | Намеки на угрожающий поведенческий акт<br>Хватательные действия (или попытки) преобладают над агрессивными жестами |
| Поведение конфронтации    | 12-15 мес. | Угрожающие поведенческие акты<br>Агрессивные жесты<br>Агрессивные звуки                              | Эпизодическая агрессия по отношению к другому человеку                                                             |
|                           | 15-24 мес. | Агрессивные действия<br>Укусы<br>Толчки                                                              | Критический период, характеризующийся особой частотностью действий, наносящих вред «другому».                      |

М.В. Пинкус на основе вышеперечисленных исследований выделяет в социальном взаимодействии функциональные компоненты, реализуемые благодаря действию различных механизмов.

Первый компонент - социально-ориентировочный. Он включает в себя:

- социальную перцепцию, связанную с восприятием другого человека как социально значимого существа, по ряду оснований (видовые, родовые, половые, возрастные, национальные характеристики);
- социальное проектирование, то есть, предвосхищение процесса и результата взаимодействия;
- социальные эмоции, возникающие в ответ на предвосхищение и либо «блокирующие», либо «провоцирующие» непосредственное общение.

Следующий компонент – исполнительский. К нему относятся:

- рефлексорная регуляция, проявляющаяся в неконтролируемых действиях (улыбка, жесты, интонации);
- подражание, связанное с относительно осознаваемым копированием действий, мимики, интонации субъектов общения;
- нормативная регуляция, обеспечивающая поведение человека в соответствии с осознаваемыми, социально одобряемыми нормами;
- эмоциональная идентификация, проявляющаяся в эмоциональном отождествлении себя с другими людьми, в сопереживании, сострадании, соучастии и т.д.;
- социальный опыт, проявляющийся в совокупности способов, норм взаимоотношений, имеющих место в прошлых ситуациях общения.

И, наконец, результативный компонент, к которому относятся:

- рефлексия, проявляющаяся в оценке собственных реакций и способов взаимодействия;
- оценка действия партнера по общению, проявляющаяся в адекватном восприятии и вербальном обозначении;
- контроль, предполагающий либо позитивные, либо негативные перспективы возможного дальнейшего взаимодействия [19].

Итак, теоретический обзор исследований, раскрывающих сущность формирования навыков социального взаимодействия в онтогенезе позволяет рассматривать социальное взаимодействие как специфический вид деятельности, возникающий с первых месяцев жизни ребенка и преобразующийся в процессе его развития. Социальное взаимодействие неразрывно связано с формированием и становлением основных психических процессов, развитием эмоциональной и коммуникативной сферы ребенка, а также с особенностями его развития в целом.

### **1.3 Роль невербальных средств коммуникации для развития навыков социального взаимодействия у детей дошкольного возраста**

Культурно-историческая теория развития личности Л. С. Выготского демонстрирует, что все развитие ребенка, в особенности социальное развитие, происходит посредством установления им контактов с другими людьми в процессе совместной деятельности. Так как деятельность человека всегда носит общественный характер, участие в ней является источником социального опыта, необходимого для развития у ребенка соответствующих социальных навыков. Таким образом условиями развития навыков социального взаимодействия у детей дошкольного возраста являются все доступные ему виды деятельности: игровая, трудовая, продуктивная, а также общение.

Каждый из видов деятельности ребенка дошкольного возраста предполагает использование разнообразных средств коммуникации, среди которых особую роль в развитии навыков социального взаимодействия играют невербальные средства. Невербальная сторона взаимодействия может быть представлена множеством неречевых коммуникативных компонентов, таких как интонации, мимика, пантомимика, жесты и т. д. [21]. Установлено, что мимика и жесты, будучи составляющими невербального поведения индивида, представляют собой одну из наиболее ранних визуальных, знаковых систем, усваиваемых им в ходе индивидуального развития. Основные мимические картины, позы, жесты имеют интернациональный характер. К настоящему моменту существуют данные об особенностях жестикуляции и мимики, являющихся генетическими признаками человека (такие, как врожденные способы выражения эмоций) [16].

В ходе онтогенеза спонтанное невербальное поведение нормотипичного ребенка постепенно усложняется, дополняется мимикой, жестами, интонациями, позами, имеющими социальное происхождение. Их появление в поведенческом репертуаре ребенка основано на культурном, групповом, ситуативном соглашении, и освоить такие невербальные средства коммуникации без предварительного обучения невозможно. [16]. Таким образом, невербальные средства коммуникации, как и другие коммуникативные средства, участвующие в социальном взаимодействии, формируются в процессе социализации ребенка, путем освоения им различных видов деятельности.

Рассмотрим связь невербальных средств коммуникации и навыков социального взаимодействия в контексте перечисленных нами ранее видов деятельности.

Естественно, что, определяя значение невербальных средств коммуникации для развития навыков социального взаимодействия у дошкольников, мы в первую очередь обратимся к игре, как ведущей деятельности на данном возрастном этапе. Л.С. Выготский подчеркивал значение игры в дошкольном возрасте, считал, что через нее и движется развитие ребенка [9]. Эльконин Д. Б. в своей книге «Психология игры» определяет игру как деятельность, в которой ее участники воссоздают социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности [37]. Г. К. Селевко характеризует игру, как вид деятельности, при котором самоуправление поведением формируется и совершенствуется в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта [25]. Подобного мнения об игре придерживался и П. П. Блонский, который отмечал огромное влияние среды на игры детей, а содержание большинства детских игр считал социальным по происхождению [2]. Он справедливо называл игру «великой учительницей» и видел в ней естественную форму труда, в

которой ребенок удовлетворяет свою потребность в деятельности, расширяет свой социальный опыт, воспроизводя и творчески комбинируя явления окружающего мира [2].

Из этих определений мы видим, что множество авторов подчеркивали огромную значимость игры в социальном развитии ребенка. При этом использование игровых технологий в процессе развития социального взаимодействия дошкольников с позволяет им осуществить массу социальных проб, принять на себя различные социальные роли, увидеть и оценить результаты собственных действий, проанализировать допущенные ошибки, в том числе сделанные партнерами по игре. В игровых условиях невербальные средства коммуникации превращаются в инструмент, который позволяет нейротипичному ребенку дошкольного возраста научиться:

- точнее воспринимать и интерпретировать эмоции и действия других участников игры (например, пытаться определить настроение другого ребенка, опираясь на мимику его или ее лица);
- ясно выражать собственные мысли и чувства с подключением всех возможных коммуникативных ресурсов (например, демонстрировать партнеру по игре свое неодобрение с помощью мимики (хмурое выражение лица), специфических движений (покачивание головой) и т.п.);
- адекватно и эффективно устанавливать, и поддерживать контакт с окружающими, (например, действовать, ориентируясь на окружающих (перейти на шепот, после замечания другого человека – указательный палец поднесен к губам; обернуться, когда кто-то похлопал сзади по плечу) и т.д.).

Из описанного выше мы можем сделать вывод, что невербальные средства коммуникации являются неотъемлемыми компонентами игры, которая представляет собой наиболее естественную форму проявления

деятельности детей дошкольного возраста, в которой они могут приобрести разносторонний социальный опыт, в том числе опыт социального взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

Та же связь наблюдается между невербальными средствами коммуникации и трудовой деятельностью. Этот вид деятельности тесно связан с игрой, в которой обычно начинают зарождаться первые предпосылки трудовой деятельности. Преемственность между трудом и игрой обусловлена тем, что в этом возрасте трудно провести между ними границу: в игре зачастую осуществляются первые манипулятивные действия, по своему характеру напоминающие трудовые (в них имеют место воображаемые трудовые операции).

В. А. Сухомлинский в своих работах, посвященных трудовой деятельности указывает на то, что «в труде раскрывается богатство человеческих отношений» [29]. Так же, как и в игре, ребенок примеряет на себя различные социальные роли знакомых взрослых, проникается эмоциональным отношением к выполняемым действиям и выражает их как словесно, так и прибегая к невербальным средствам коммуникации (мимикой выражает тревогу за больного, играя во врача; использует различные средства просодики, играя в одного из родителей и т. д.).

В отличие от труда взрослых, трудовая деятельность дошкольника не создает объективно значимого продукта, но имеет большое значение для его развития, в том числе социального. Участвуя в трудовой деятельности, ребенок приобретает не только конкретные практические навыки, такие как, навыки самообслуживания, хозяйственно-бытового труда и т. д., но и опыт взаимодействия с другими людьми в процессе совместной деятельности. «В трудовой деятельности дошкольников присутствуют все компоненты полноценного труда — мотив, цель, процесс, результат, однако реализуют их дети не самостоятельно, а вместе со взрослыми, от которых зависит, насколько эффективно простейшие трудовые действия

ребенка будут наполняться содержанием трудовой деятельности. Ребенок в труде всегда ориентируется на взрослого, подражает ему» [18]. Общаясь со взрослым (а впоследствии и со сверстниками), ребенок учится считывать и анализировать невербальные сигналы (улыбка, как одобрение действия ребенка; жест взрослого, как подсказка для действий ребенка с предметом труда). Позже это позволит ему самостоятельно выражать свои эмоции и устанавливать контакт с окружающими посредством мимики, позы, регулировать деятельность других людей с помощью жестов и т. д.

Таким образом, мы можем сказать, что трудовая деятельность ребенка дошкольного возраста направлена не только и не столько на овладение конкретными трудовыми навыками, но на его социальное развитие, в том числе на развитие у него навыков социального взаимодействия.

Также, большой потенциал в развитии навыков социального взаимодействия имеет продуктивная деятельность дошкольника. Продуктивные виды деятельности детей дошкольного возраста включают изобразительную и конструктивную. Они, как и игровая деятельность, носят моделирующий характер, позволяя ребенку воплощать свои представления о социальных нормах, отношениях и способах взаимодействия в рисовании, лепке, аппликации и т. д. В продуктивной деятельности, путем моделирования окружающих предметов, ребенок создает реальный продукт, отображающий его представления о предметах и явлениях [31].

Социальное взаимодействие со взрослыми и сверстниками в процессе осуществления продуктивной деятельности формирует у ребенка дошкольного возраста те же навыки, что и совместный труд. При этом творческий характер деятельности привносит новые возможности для развития у детей навыков взаимодействия, например, умение согласовывать с другими свои творческие идеи. Невербальные средства

коммуникации здесь, как и в других видах деятельности, становятся своеобразными проводниками, в ходе осуществления взаимодействия между ребенком и взрослым или ребенком и сверстниками.

Помимо этого, продуктивная деятельность является мощным инструментом эмоционального развития ребенка дошкольного возраста, используя его воображение для развития эмпатии, крайне необходимой ему для успешного социального взаимодействия с другими людьми. Способность понимать эмоции других людей и сопоставлять эти эмоции с их внешним выражением, несомненно оказывает влияние на степень овладения дошкольником невербальных средств коммуникации.

И, естественно, важным условием формирования навыков социального взаимодействия у детей дошкольного возраста является общение. В педагогическом понимании общение – это взаимодействие двух или более людей, осуществляемое для установления и поддержания межличностных отношений, а также для эффективной совместной деятельности; один из важнейших факторов психического и социального развития ребёнка» [23]. Из этого следует, что общение представляет собой особый вид взаимодействия, который сопровождает все другие перечисленные нами виды деятельности: оно неизменно присутствует в игре, имеет место при совместной трудовой и продуктивной деятельности. Общение, сопутствуя другим видам деятельности, через них обеспечивает приобретение дошкольником социального опыта. То, насколько объемным и разносторонним будет этот опыт зависит от разнообразия социальных отношений, которые он наблюдает в своем ближайшем окружении и в которых может участвовать. Взаимодействие ребенка дошкольного возраста с окружающей средой не становится источником социального опыта без активной позиции взрослого, направленной на трансляцию культурных форм взаимоотношений в социуме. Социальное развитие дошкольника происходит именно в совместной деятельности и общении с

окружающими» [31]. Так, без сопровождения деятельности ребенка со стороны его окружения она утрачивает свой социальный смысл – ложка становится ложкой в тот момент, когда человек обозначает ее как таковую.

Общение для ребенка является не только теоретическим (получение знаний из рассказа или беседы со взрослым или сверстником) и наглядным (получение знаний из наблюдения за поведением взрослых или сверстников) способом освоения навыков социального взаимодействия. Общение – вид деятельности, в которой дошкольник практикует имеющиеся у него социальные компетенции, взаимодействуя с окружающими людьми. Через общение у него формируются представления об устройстве общества, в котором он живет, о существующих в нем социальных нормах и правилах. В общении со взрослыми и сверстниками он получает возможность учиться использованию различных коммуникативных средств, и невербальные средства коммуникации – не исключение. Ребенок наблюдает за поведением других, считывает его невербальную составляющую, затем интуитивно или сознательно воспроизводит это поведение и получает реакцию со стороны других людей. Так он учится интерпретировать невербальное поведение окружающих, а также наиболее полно выражать собственные мысли, чувства, намерения через использование невербальных средств коммуникации в процессе общения.

Итак, развитие навыков социального взаимодействия происходит при участии ребенка дошкольного возраста в таких видах деятельности, как игровая, трудовая, продуктивная деятельность и общение, при условии, что в них участвует взрослый или сверстник ребенка. В совместной деятельности с другими людьми, помимо множества социально значимых навыков, дошкольник осваивает использование невербальных средств коммуникации, которые, впоследствии расширяют коммуникативный репертуар ребенка, расширяют область его социальных

компетенций и, как следствие, повышают степень усвоения им навыков социального взаимодействия. Таким образом, невербальные средства коммуникации включены во все виды деятельности, доступные ребенку дошкольного возраста, и вносят огромный вклад в развитие ребенка, в том числе в формирование у него навыков социального взаимодействия.

## **ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ**

Изучение психолого-педагогической литературы показало, что понятие «социальное взаимодействие» рассматривалось множеством известных ученых из разных научных областей, но изначально возникло в социологии. Оно имеет различные трактовки, как в зарубежных исследованиях, так и в отечественных научных трудах, однако в последних понятие «социальное взаимодействие» представлено недостаточно. Мы сформулировали собственное понимание данного термина, проанализировав и обобщив представленные ранее определения.

В педагогике и психологии социальное взаимодействие рассматривается как особый вид деятельности, связанный с общим психическим развитием ребенка, а также его навыками коммуникации и эмоциональной сферой. Основные навыки социального взаимодействия в норме формируются с первых месяцев жизни ребенка и проходят разнообразные этапы становления в течение всего дошкольного возраста. Мы привели данные исследований отечественных и зарубежных ученых о возрастных периодах развития социального взаимодействия и соответствующих им его проявлениях.

Были рассмотрены виды деятельности, доступные дошкольнику и способствующие усвоению им навыков социального взаимодействия. Мы дали подробную характеристику их роли в развитии ребенка, а также установили взаимосвязь между использованием ребенком невербальных средств коммуникации и развитием его навыков социального взаимодействия при участии в каждом из этих видов деятельности.

Таким образом, мы сформировали основу для дальнейшего теоретического исследования в интересующем нас направлении, а именно

рассмотрения особенностей развития социального взаимодействия у детей с расстройствами аутистического спектра.

## **Глава II.**

### **Особенности развития навыков социального взаимодействия у детей с расстройствами аутистического спектра**

#### **2.1 Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра**

Первое описание случая детского аутизма принадлежит австрийскому и американскому психиатру Л. Каннеру. В 1943 году он обобщил результаты пятилетних наблюдений за группой детей с особой, непохожей на известные в то время формой дизонтогенеза. Среди основных отличий этих детей Л. Каннер выделил «экстремальное одиночество», а также стремление к ритуальным, стереотипным формам поведения, нарушения или отсутствие речи, специфичность движений, неадекватное реагирование на сенсорные стимулы [17]. В последующие годы был накоплен большой объем сведений, благодаря которому сегодня мы имеем целостные представления о клинической картине расстройств аутистического спектра у детей дошкольного возраста и особенностях коррекционной работы при нем.

Известно, что аутистические черты в развитии начинают проявляться с первых лет жизни ребенка, однако поставить диагноз до трехлетнего возраста достаточно трудно. К первым признакам, позволяющим заподозрить наличие данного нарушения у ребенка относится отсутствие у ребенка фиксации взгляда на каком-либо объекте, в том числе лице человека, избегание зрительного контакта «глаза в глаза». Кажется, что такие дети бесцельно скользят «невидящим» взглядом по окружающим их лицам и предметам. Комплекс оживления соответственно слабый или отсутствует. Первая улыбка ребенка с аутизмом может появляться вовремя, но не как аффективная реакция на какой-либо положительный

раздражитель. Она также не адресуется конкретному человеку, не является компонентом эмоционального общения. При контакте с близкими людьми ребенок может узнавать их, но не проявлять яркой и продолжительной эмоциональной реакции. Он относится к окружающим людям индифферентно: не просится на руки, предпочитая оставаться в кроватке или манеже, либо легко идет на руки ко всем, в том числе незнакомым людям. Младенец также затрудняется в принятии естественной, удобной позы на руках, становясь аморфным, либо чрезмерно напряженным. К ласке относится неприязненно, терпит ее, либо остается равнодушным. Если же ребенок с аутизмом все-таки получает приятные ощущения и переживания от физического контакта с людьми, то быстро ими пересыщается [28].

В более позднем возрасте дистанция между ребенком с аутизмом и окружающими людьми не уменьшается. Нарушения социального взаимодействия могут проявляться в неадекватной оценке социо-эмоциональных сигналов, выраженной в отсутствии реакции на эмоции других людей, отсутствии регуляции поведения в соответствии с социальной ситуацией. Результатом этого является снижение способности к установлению эмоционального контакта, коммуникации и социальному развитию. Для детей с расстройствами аутистического спектра характерны трудности взаимодействия взглядом, мимикой, жестом, интонацией [17]. Им трудно понимать чувства других людей, в том числе близких – они лишены способности распознавать подтекст коммуникационной ситуации, верно интерпретировать мимические и просодические компоненты в процессе коммуникации с другими людьми, которые дети с нормальным развитием воспринимают интуитивно.

В значительной степени аутизм влияет на развитие отношений ребенка со сверстниками. В обыденном сознании присутствует заблуждение, что лица с аутистическими расстройствами не испытывают

никаких чувств и не имеют привязанностей к другим людям, хотя, на самом деле глубокие и разнообразные переживания им не чужды. Однако им самим эти переживания зачастую не до конца понятны, а их внешнее выражение, проявление в виде эмоций также вызывает трудности.

Помимо эмоциональных особенностей, у ребенка с аутизмом с самых ранних лет отмечаются сенсорные особенности. Для них характерна гиперэстезия – повышенная чувствительность к различным сенсорным стимулам. Такая сензитивность может выражаться в непереносимости бытовых шумов обычной интенсивности (звука включенного пылесоса, телефонного звонка и т.п.), нелюбовь к тактильному контакту как с людьми, так и, к примеру, с одеждой или водой, неприятие вещей ярких цветов.

Однако присутствует и другая тенденция в реакции ребенка на сенсорные стимулы, которую можно наблюдать уже в первые месяцы после рождения. При недостаточной активности ребенка в обследовании окружающего мира, ограниченном сенсорном контакте с ним, отмечается «выраженная захваченность, очарованность отдельными впечатлениями» [17]. Эти впечатления – тактильные, слуховые, зрительные вестибулярные – ребенок стремится получать вновь и вновь, и с этим стремлением в дальнейшем связаны особенности его предметной деятельности.

У ребенка с аутизмом эта деятельность носит стереотипный характер и представляет собой на вид бессмысленные, однообразные, многократно повторяемые манипуляции: он может часами повторять действие с одним предметом, добиваясь определенного сенсорного эффекта (стучит игрушкой, пересыпает песок в песочнице, открывает и закрывает ящики и т.д.). При этом ребенка не интересует прямое назначение предмета, он использует его независимо от его истинных функций. Взрослому, как и другим детям в процессе такой игры, места нет – ребенок предпочитает осуществлять действие в одиночестве.

Стереотипность проявляется не только в игре ребенка, она является отличительной чертой его поведения в целом. Для детей с расстройствами аутистического спектра характерен феномен тождества, который выражается в «стремлении к сохранению привычного постоянства, в противодействии любым изменениям в окружающем» [28]. Данный феномен обнаруживает себя в стойких стереотипиях, характер и степень проявления которых может быть разнообразным: от простых повторяющихся действий вроде раскачивания, потряхивания руками, постукивании по окружающим предметам, до сложных ритуалов, например, особого алгоритма одевания или приема пищи. Дети также придают чрезмерное значение привычным деталям их окружения, таким как расположение мебели в комнате или отдельных предметов, гардероб воспитателя и т.п. Типичной реакцией на нарушение постоянства в окружении детей с аутизмом является беспокойство, страх, гиперактивность, агрессия и самоагрессия. Кроме того, у ребенка могут присутствовать такие патологические реакции на смену обстановки как нарушение вегетативных функций, невротические расстройства, регресс навыков и т.п.

Страхи ребенка с аутизмом могут возникать не только как реакция на изменения в окружающей их обстановке, но и как отдельное проявление данного вида нарушения. Такие страхи могут появляться с раннего возраста и иметь разнообразное происхождение и проявления. Причиной страха может быть повешенная чувствительность к различным сенсорным воздействиям: звуковым, световым, тактильным раздражителям, которые другим людям не доставляют какого-либо дискомфорта, однако для лиц с аутизмом невыносимы. Также имеют место так называемые сверхценные страхи, основанные на мнимом или значительно преувеличенном источнике опасности. Эти страхи в той или иной степени присущи всем детям, однако при аутизме они не изживаются со временем, могут

усиливаться и закрепляться. Существует и третья разновидность страхов у детей с расстройствами аутистического спектра. В данном случае источник страха может быть связан с реальной опасностью, однако негативную реакцию у ребенка вызывает не само пугающее событие, а его отдельный элемент. К примеру, ребенок с аутизмом, которому сделали болезненный укол в больнице, в дальнейшем может бояться белого цвета, потому, что таким был халат медсестры, которая осуществляла процедуру.

Страхи ребенка могут находить свое отражение в аутистических фантазиях, основными чертами которых отмечаются «оторванность от реальности, слабая, неполная и искаженная связь с окружающим» [28]. Эти стойкие фантазии могут заменять реальные переживания и впечатления, а также отражать его сверхценные интересы и пристрастия.

По данным отечественных и зарубежных исследователей от 2/3 до 3/4 детей с расстройствами аутистического спектра имеют интеллектуальные нарушения, различной степени выраженности. Однако среди детей этой категории встречаются обладатели интеллектуальных способностей среднего уровня, а также - выше среднего. Отсюда можно заключить, что несмотря на то, что нарушения интеллекта зачастую являются спутниками аутизма, отождествлять их было бы ошибкой.

Главной особенностью интеллектуального развития детей с аутизмом является «неравномерность, парциальность развития» [28]. Эта парциальность выражается в трудностях решения задач, имеющих некий содержательный компонент, при том, что аналогичное задание, выраженное в абстрактной форме, выполняется относительно легко. Иначе говоря, ребенку проще решить пример « $2+3=?$ », чем ответить сколько будет яблок, если к тем двум, что уже лежали на столе, мама положит еще три штуки. При этом следует упомянуть о том, что существуют различные виды интеллекта, которые могут иметь различную степень развития как у ребенка с нормальным развитием, так и у аутичного ребенка. И если так

называемый «тестовый» интеллект, используемый ребенком при выполнении учебных заданий, может находиться в пределах нормы, то интеллект эмоциональный, социальный, «жизненный» интеллект, помогающий решать повседневные задачи, взаимодействовать с другими людьми у лиц с расстройствами аутистического спектра находится на более низком уровне развития [20]. Из этого следует, что производить оценку интеллектуальных способностей ребенка с аутизмом стоит максимально осторожно, так из неравномерности развития отдельных функций следует, что высокие показатели по одному критерию могут соседствовать с крайне низкими по-другому.

Что касается познавательных процессов, отдельное внимание необходимо уделить вопросам восприятия и воображения, следствием нарушения которых является характерная для аутичных детей дезориентация в окружающей их социальной действительности. По словам Б. Гермелин когнитивные особенности при аутизме проистекают из «неспособности сократить воспринимаемую информацию путем извлечения ее основных элементов, отделив их от второстепенной информации» [20]. Таким образом, ребенок оказывается неспособен адекватно фильтровать поступающую информацию и может принимать несущественные детали за ключевые и наоборот. При этом из его восприятия ускользают «добавочные значения» — неочевидная информация, элементы которой заключены в самом процессе коммуникации или обусловлены ситуацией общения [20]. Эти добавочные значения воспринимаются ребенком с нормой интуитивно и не вызывают трудностей, однако негибкое воображение ребенка с аутизмом, отсутствие ориентированности на социальный подтекст в сочетании с «чистым» восприятием создают ситуацию, в которой его способности к интерпретации и пониманию окружающего мира ограничены. Это и есть

то самое негибкое мышление – проблема понимания того, что скрыто за буквальным восприятием [20].

Необходимо отметить еще одну особенность восприятия детей с расстройствами аутистического спектра, которая, впрочем, характерна для многих других категорий детей с ОВЗ – преобладание зрительного восприятия над другими его разновидностями. Визуализированная информация воспринимается детьми с аутизмом в разы успешнее, чем, например, озвученный материал. Эта особенность занимает одно из ключевых мест в построении коррекционного процесса с детьми, имеющими данное нарушение.

Речевое развитие ребенка с аутизмом имеет свои особенности. Характерным является отставание формирования разговорной речи, либо полное ее отсутствие – мутизм. В том случае, если речь у ребенка все-таки развивается, она, как правило, обладает специфическими чертами. Одной из таких особенностей является эхолалия, которая при аутизме имеет свою специфику. По мнению бельгийского ученого Т. Питерса эхолалии у детей с расстройствами аутистического спектра как правило не являются бессмысленным воспроизведением речи, но представляют собой специфический способ упорядочивания окружающей действительности – так, услышанные в определенной ситуации фразы, предложения наделяются ребенком особым значением, подчас понятным только ему, и могут активно использоваться им в процессе коммуникации [20]. Ребенок с аутизмом испытывает большие трудности с приспособлением к постоянно изменяющейся ситуации и применение к новой обстановке услышанных ранее выражений является для них своеобразным адаптационным механизмом.

Другая особенность речи детей с расстройствами аутистического спектра – нарушение семантики как результат негибкости мышления. Образные выражения, абстрактные понятия, слова в их переносном смысле

вызывают у детей трудности в интерпретации – им свойственно метафорическое замещение, расширение и чрезмерное сужение смысла слов и выражений.

В более поздние периоды речевого развития ребенок с аутизмом сталкивается с проблемой использования личных местоимений. У него вызывает недоумение то, что про одного и того же человека можно говорить «ты» и «он», при том, что сам человек говорит о себе «я» и «мы» (если не один). Особые трудности возникают с использованием местоимения «я». Эта проблема – также результат негибкости мышления, нашедший свое выражение в речи.

Особенности эмоционального развития данной категории детей также отражаются на их речи. Она зачастую может быть лишена просодической стороны, выразительности, либо интонационный компонент используется ребенком неуместно. Кроме того, в речи детей с аутизмом часто наблюдаются нарушения грамматического строя речи, а также звукопроизношения.

В целом все вышеперечисленные особенности речевого развития детей с расстройствами аутистического спектра могут встречаться и при других видах патологии, однако, очевидно, что при аутизме они имеют свою специфику, так как они, как правило, обусловлены «недоразвитием коммуникативной функции речи, что накладывает весьма характерный отпечаток» [28].

Т. Питерс пишет о лицах с аутизмом: «Каждый день для них – это борьба с реальностью, которая похожа на калейдоскоп» [20]. В ситуации, когда окружающий мир представляется хаотичным и непонятным, является постоянным источником негативных сенсорных и эмоциональных впечатлений ребенок прячется за «аутистическим барьером», где чувствует себя гораздо спокойнее [28]. Однако этот барьер изолирует ребенка, лишает его всевозможной сенсорной, когнитивной,

аффективной информации, необходимой для полноценного психического развития. Именно поэтому оказание своевременной помощи ребенку в преодолении этого барьера, помощи в понимании окружающей реальности и взаимодействии с ней является первостепенной задачей при работе с данной категорией детей.

## **2.2 Особенности развития навыков социального взаимодействия детей с расстройствами аутистического спектра**

Известно, что нарушения в социальной сфере является одной из основных характерных черт расстройств аутистического спектра. Люди не предсказуемы и трудны для человека с аутизмом. Психолог Джером Брюнер называл социальное поведение «абстрактными символами в постоянном движении» [11]. Именно социальная активность, владение навыками социального взаимодействия являются наиболее трудными для людей с расстройствами аутистического спектра: «В этих сферах аутисты иногда чувствуют себя как пришельцы без географической карты. Они, снова выражаясь словами Тэмпл Грэндин, как антропологи на Марсе» [11].

Нарушения развития навыков социального взаимодействия отмечены в различных авторитетных медицинских классификациях, например, в сборнике DSM-IV, издаваемом Американской Ассоциацией Психиатров (АРА, 1994). В определении аутизма по ДСМ нарушение социального взаимодействия может быть представлено следующими показателями:

- Заметное нарушение в использовании многообразных невербальных типов поведения, такие как взгляд глаза-в-глаза, выражения лица, позах тела и жестах с целью регуляции социального взаимодействия;
- Неспособность развития отношений со сверстниками, соответствующих уровню развития;

- Неспособность испытать радость от того, что другие люди счастливы;

Отсутствие социальной или эмоциональной взаимности [20].

Отечественная классификация МКБ-10, так же, как и ДСМ, среди прочих признаков, характерных для расстройств аутистического спектра, выделяет качественные отклонения в социальных взаимодействиях [МКБ-10]. Таким образом, в современном научном сообществе нарушение социального взаимодействия у детей с расстройствами аутистического спектра признается одной из характерных черт данного дефекта развития, а также его важным диагностическим критерием.

Формирование навыков социального взаимодействия у аутичных детей, как и их развитие в целом, идет особым путем. Отличия между данной категорией детей и их ровесниками, имеющими нормальный тип развития, могут отмечаться уже в первые месяцы жизни. Т. Питерсом составлена таблица, представляющая сравнительную характеристику особенностей развития социального взаимодействия в разные возрастные периоды у детей с нормой и детей с расстройствами аутистического спектра [11]:

Таблица №2

Сравнительная таблица особенностей развития навыков социального взаимодействия у нейротипичных и аутичных детей

| Возраст<br>(месяцы) | Нормальное развитие                                                                             | Раннее развитие при аутизме                                                                       |
|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2                   | Поворачивает голову и глаза на звук.<br>Улыбается при общении.                                  |                                                                                                   |
| 6                   | Протягивает руки в ожидании, когда его возьмут на руки. Повторяет действия, имитируя взрослого. | Менее активен и требователен, чем нормальный ребенок. Небольшое количество детей очень возбудимы. |

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    |                                                                                                                                                                                                                                                                  | Слабый зрительный контакт. Нет ответных социальных проявлений.                                                                                                                                                                                                  |
| 8  | Отличает родителей от незнакомых людей. Игры типа "Дай и возьми" с обменом предметами со взрослыми. Игры в прятки ("ку-ку") и др. похожего типа сценария. Показывает объекты взрослым. Машет на прощание. Плачет или ползет за мамой после того, как она уходит. | Ребенка трудно успокоить, если он огорчен. Около 1/3 детей чрезмерно замкнуты и могут активно отвергать взаимодействие. Около 1/3 детей любят внимание, но мало выражают интерес к другим.                                                                      |
| 12 | Ребенок чаще инициирует игры. Ведущая, в той же мере, как и отвечающая, роль при взаимодействии. Возрастает зрительный контакт со взрослыми.                                                                                                                     | Контактность обычно уменьшается, как только ребенок начинает ходить, ползать. Нет дистресса при разлуке с матерью.                                                                                                                                              |
| 18 | Появляется что-то похожее на игру: показывает, предлагает, берет игрушки. Игра с самим собой или параллельная остаются более типичными.                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 24 | Появляются эпизоды похожие на игру. Среди большой моторной активности проявляется похожая на игровую деятельность (напр. игры типа «Догони и дотронься» в большей степени, чем общая игра с игрушками).                                                          | Обычно отличает родителей от других. Небольшой привязанности не выражает, может обнять, поцеловать, но делает это автоматически, если его кто-то попросит. Не различает взрослых (кроме родителей). Может иметь сильные фобии. Предпочитает быть в одиночестве. |
| 36 | Обучается взаимодействию со сверстниками. Эпизоды поддержания взаимоотношений со сверстниками. Часто ссорится со сверстниками. Любит помогать родителям в ведении домашнего хозяйства Любит смешить других Хочет сделать что-то хорошее родителям.               | Не может допустить к себе других детей. Чрезмерно возбудим. Не понимает значения наказания.                                                                                                                                                                     |

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 48 | Распределяет роли со сверстниками в социодраматической игре. Предпочитает друзей по игре. Взаимодействует со сверстниками вербально, иногда физически. Исключает нежелательных детей из игры.                                                                                                                                                             | Не способен понять правила игры.                                                                                                                                                                                                                              |
| 60 | Использует большой комплекс структур. В основном владеет грамматическими структурами. Способен оценивать предложения - как грамматические/неграмматические структуры и делать исправления. Развивает понимание шуток и сарказмов, узнает вербальные двусмысленности. Рост способности приспособления языка в соответствии с положением и ролью слушателя. | Нет понимания или выражения абстрактных концепций (времени). Не может поддерживать разговор. Неправильно использует высказывания. Присутствует эхолалия. Редко задает вопросы, если они появляются, то носят повторяющийся характер. Нарушен тон и ритм речи. |

Однако, несмотря на существующие у данной категории детей общие черты в особенностях навыков социального взаимодействия, дошкольники с аутизмом представляют собой довольно разнородную группу по характеру их социального развития. Эти различия между детьми отчетливо видны в классификации Л. Винг (1996). Она выделяет 4 подгруппы детей с расстройствами аутистического спектра в зависимости от степени проявления нарушений в социальном взаимодействии:

- отрешенная группа не начинает и не реагирует на социальное взаимодействие;
- пассивная группа не начинает социального взаимодействия, но отвечает на него;
- активная, но странная группа идет на контакт с людьми, но этот контакт лишен взаимодействия и может быть описан как одностороннее взаимодействие;

- неестественная, стилизованная группа инициирует и поддерживает общение, но оно часто носит формальный и жесткий характер.

Отмечается, что «с развитием ребенок с аутизмом может перейти из одной подгруппы в другую, например, после периода развития половой зрелости высокофункциональные люди с аутизмом могут измениться из "активных, но странных" в "пассивных"» [3].

Итак, сфера социальных компетенций ребенка с аутизмом, включающая навыки социального взаимодействия, является одной из наиболее проблемных областей его развития. Особенности в формировании навыков социального взаимодействия у детей с расстройствами аутистического спектра могут наблюдаться с первых месяцев жизни и иметь самые разнообразные проявления, а также видоизменяться с течением времени. Мы считаем, что социальное взаимодействие, как одно из наиболее уязвимых мест в картине развития аутичного ребенка, требует специальных методов коррекции, в соответствии с другими особенностями данной категории детей.

### **2.3 Значение средств невербальной коммуникации для развития навыков социального взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра**

Как уже было написано ранее, развитие социального взаимодействия у детей с расстройствами аутистического спектра происходит неравномерно и своеобразно. Это же касается и развития у них навыков социального взаимодействия. До сих пор, среди всех этих навыков, наибольшее внимание часто уделяется развитию устной речи - родители и педагоги бросают все силы на то, чтобы помочь ребенку заговорить,

предполагая, что именно этот навык станет ключевым на пути к его социальной адаптации.

Такие, наиболее ранние, подходы к работе по формированию навыков социального взаимодействия у детей с расстройствами аутистического спектра концентрируются на как можно более быстром вызывании речи. Эти методики предполагают, что научить ребенка разговаривать можно, начав его обучение с повторения звуков, а, впоследствии, переходить на имитацию целых слов вслед за педагогом. Однако, «зачастую оказывается, что детям сложно имитировать речь. В таких случаях задание упрощается: сначала детей обучают повторять за преподавателем отдельные неречевые действия. Но поскольку успех программы обучения зависит от способности ребенка повторять действия обучающего, вначале педагог должен удостовериться, что ребенок обращает на него внимание. Таким образом, сначала ребенок должен усвоить базовые навыки внимания...» [33]. Подобный подход, порой, занимает большое количество времени – могут пройти недели, месяцы, прежде чем дети начнут произносить свои первые слова, при том, что многие из них, не смотря на усилия специалистов, в конце концов так и не смогут освоить навыки устной речи.

Наряду с этим, элементарные навыки социального взаимодействия, которые могут быть освоены ребенком, несмотря на отсутствие речи, оказываются обделены вниманием. Так, «многие ученики не знают надежных или адекватных способов выражения своих базовых нужд и желаний» [33], что вынуждает их прибегать к использованию других видов поведения, которые чаще всего оказываются социально неприемлемыми.

Эта проблема приводит нас к тому, что, когда мы говорим о навыках социального взаимодействия, «вмешательство прежде всего должно фокусироваться на как можно более быстром освоении навыков общения» [5]. Речь идет о конкретных коммуникативных навыках, которые

позволяют успешно выстраивать взаимодействие с окружающими людьми, так как, «если ребенок не способен спокойно и эффективно применять каждый из них, он, скорее всего попытается получить необходимый ему результат другими способами». Именно поэтому, как пишут Beukelman & Mirenda (2005), важно предоставить аутичному ребенку возможность «оперативно и эффективно приобрести способ, позволяющий участвовать в общественной жизни и занятиях по своему выбору» [30]. Акцент на формировании важнейших навыков социального взаимодействия у детей с расстройствами аутистического спектра ни в коем случае не означает отказ от работы над их навыками устной речи. В то же время, необходимо понимать, что «первоочередная задача – научить ребенка осуществлять целенаправленное общение. Вторичная задача – научить ребенка разговаривать. Мы должны признать, что общение – более важная цель, чем речь» [33].

Мы говорим о том, что развитие данных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра не может опираться на устную речь, как на основной инструмент развития социального взаимодействия. Также речь не может быть главным показателем развития этих навыков у аутичных детей. Таким образом нам необходимо использовать в ходе коррекционно-развивающей работы другие, более подходящие ребенку альтернативные средства коммуникации.

Невербальные альтернативные и дополняющие средства коммуникации позволяют в той или иной мере компенсировать временные и постоянные нарушения, которые для лиц с тяжелыми нарушениями развития, связанными с языком и речью, могут стать препятствием на пути к формированию навыков, имеющих большое значение для участия человека в общественной жизни (ASHA, 2005, p. 1). Среди лиц, имеющих потребность во введении системы невербальной альтернативной и

дополняющей коммуникации Von Tetzchner и Martinsen (2000) выделили три группы в соответствии с имеющимися у них навыками:

1. Группа людей с нарушением экспрессивной коммуникации, то есть хорошо понимающих обращенную речь, но не имеющих возможности должным образом выразить свои мысли при помощи языка. Трудности, с которыми сталкиваются представители этой группы, являются постоянными, и так же постоянно им нужна система альтернативной коммуникации.
2. Группа людей, которым система альтернативной и дополняющей коммуникации нужна на определенный период или в определенной ситуации. Эту группу можно разделить на две подгруппы: к первой относятся люди, особые потребности которых обусловлены задержкой или нарушениями развития, ко второй – люди, который обращаются к альтернативной коммуникации в определенной ситуации. Люди, которые прибегают к альтернативной или дополнительной коммуникации в определенных ситуациях, как правило умеют говорить, но им бывает трудно это делать, их бывает трудно понять, особенно посторонним.
3. Наконец, третья группа состоит из людей, которые скорее всего никогда не смогут общаться с помощью чего-то кроме альтернативной системы коммуникации. В данном случае средства невербальной альтернативной коммуникации затрагивают как экспрессивную, так и рецептивную сферу общения. Коммуникативным партнерам таким образом также необходимо владеть навыками коммуникации с помощью альтернативных средств [30].

Однако процесс подбора невербальных средств коммуникации всегда должен носить индивидуальный характер. Так, Вендт (Wendt, 2008) пишет следующее: «Люди с РАС – очень разрозненная и широкая группа,

последние данные дают нам основание утверждать, что выбор ААС должен делаться на основе специфических задач, актуальных для пользователя, и его индивидуальных особенностей, а не на основе общих рекомендаций и предписаний» [30]. Мы не имеем возможности заранее предугадать, какие модальности и методы коммуникации окажутся наиболее практичны и эффективны для использования каждого конкретного ребенка, в конкретной ситуации, при взаимодействии с конкретным коммуникативным партнером (Branson & Demchak; 2009, Sigafoos, Drasgow & Schlosser, 2003) [30].

Первые исследования, посвященные использованию невербальных средств коммуникации в процессе развития аутичных детей, появились в 70-х. В этих ранних работах внимание исследователей было обращено на предполагаемый потенциал языка жестов в работе над коммуникативными навыками детей с расстройствами аутистического спектра (Howlin, 2006). Однако, за период с 1980-1990 года вектор развития невербальных средств коммуникации сместился - жесты использовались все реже, набирал популярность другой подход, в основе которого лежит использование «фотографий, картинок и символов, как в виде самостоятельных систем, так и в комбинации с устройствами, синтезирующими речь и компьютерами» [30]. Mirenda и Erickson (2000) связывают этот переход с тем, что «визуально-графические системы не требовали хорошо развитых навыков имитации, были более понятны и конкретны» [30]. Методика использования изображений в качестве поддерживающего средства коммуникации основывалась на навыке сопоставления, начиная с одинаковых предметов, далее – предметов с изображениями, изображений с изображениями и наконец переходя к сопоставлению изображений и предметов.

По мнению Howlin (2006) переходу от жестов к визуальным символам во многом способствовало то, что последние опираются на, как

правило, один из наиболее развитых навыков аутичных людей – визуальное восприятие. Наиболее известные исследования в данной области были опубликованы в рамках разработки программы TEACCH (Treatment of Education of Autistic and related Communication-handicapped Children; Schopler, Reichler, & Lansing, 1980). Также было создано множество разнообразных знаковых систем, таких, как системы Bliss (Bliss, 1965; Blissymbolics Communication International, 2011) и Rebus (Widgit Software, 2002; Woodcock, Clark, & Davies, 1968), Pictogram (Maharaj, 1980) и Picture Communication Symbols (Mayer-Johnson, 1981) [30].

С развитием информационных технологий развивались и средства невербальной коммуникации. Технический прогресс 90-х позволил использовать собственноручно сделанные фотографии в качестве символов на интерактивных устройствах альтернативной коммуникации, что, согласно клиническим данным, положительно влияет на мотивационный компонент при использовании данных коммуникативных средств, а также на различение визуальных стимулов, особенно, если речь идет о людях с расстройствами аутистического спектра (Danielsson & Jönsson, 2001) [30].

Несмотря на все это, в сфере обучения аутичных детей навыкам социального взаимодействия через использование альтернативных и дополняющих невербальных средств коммуникации имели место и некоторые затруднения, в том числе они касались неумения ребенка спонтанно использовать карточки, а также выходить за пределы взаимодействия в формате просьбы (Howlin, 2006). Впоследствии эта проблема была решена Бонди и Фрост (1994) в рамках разработанного ими метода PECS [30].

Picture exchange communication system (PECS) – это «система альтернативной и дополнительной коммуникации, созданная специально

для того, чтобы дети с расстройствами аутистического спектра и смежными нарушениями могли освоить навыки функционального общения» [5]. Протокол обучения по методике PECS и способ ее внедрения основаны на одном из важнейших трудов Б. Ф. Скиннера (1957) «Вербальное поведение».

В рамках обучения по системе PECS, дети, прежде всего, осваивают умение использовать картинки (пиктограммы, фотографии, логотипы, 3D изображения и т.д.) для обмена в процессе социального взаимодействия. Первыми отрабатываются манд-реакции (просьбы), за ними постепенно развивают такт (комментированию) и интравербальное поведение. От других визуально-графических систем невербальной коммуникации ее отличает наличие четкого протокола введения, и, соответственно, необходимость его четкого соблюдения - для достижения результата при обучении по методике PECS важно строго следовать шестишаговой системе, описанной в руководстве, а также обращать особое внимание на саму процедуру обмена. Наиболее весомым преимуществом PECS перед другими системами невербальной коммуникации, основанными на выборе картинок из множества, является тот факт, что «обмен (основа PECS) гарантирует, что пользователь вступит в интерактивное взаимодействие с другим человеком» [5]. Именно проявление инициативы в процессе социального взаимодействия отличает общение от механически заученных последовательностей действий. Таким образом, вопреки распространенному в среде педагогов и родителей заблуждению, система PECS — это ни в коем случае не «просто картинки» (see Rehfeldt & Barnes-Holmes, 2009) [5].

Для некоторых пользователей PECS без сомнения выполняет роль альтернативной системы коммуникации — с ее помощью они осуществляют взаимодействие, но не могут говорить. В то же время, многие аутичные дети и взрослые используют PECS в качестве

дополнительной, поддерживающей системы коммуникации – иначе говоря, сопровождают устную речь (представленную в виде отдельных слов, фраз или предложений) невербальными коммуникативными действиями по системе PECS. Например, нередко встречаются ситуации, когда дети при поддержке PECS, могут произносить длинную фразу («Я хочу голубой шарик»), однако, без опоры на карточки, эта просьба в лучшем случае будет выражена одним словом («Шарик») (Frost, Daly, & Bondy, 1997) [5].

В настоящее время в научном сообществе наблюдается устойчивый интерес к системе коммуникации PECS, и в последние годы исследования, посвященные методике, стали появляться все чаще. К настоящему моменту существует более ста публикаций, а также отдельные главы в книгах и обзоры литературы, посвященных системе PECS. Более 60 из них представляют собой описания исследований, основанных на отдельных клинических случаях, и других научных трудов, включающих в себя сбор и анализ данных.

В тех случаях экспериментальной работы, где в ходе исследования использовались визуальные расписания, дети быстро осваивали их, что помогало им лучше понимать происходящее и, соответственно, уменьшало количество эпизодов нежелательного поведения (Bopp, Brown & Mirenda, 2004). Кроме того, взаимодействию с помощью PECS они обучались быстрее, чем с помощью жестов. Отмечалось также и то, что пользователи этой системы заметно чаще проявляли инициативу в общении. Наконец, лучшие показатели по генерализации навыков социального взаимодействия, выявленные в результате сравнительного исследования Chambers & Rehfeldt (2003), также относятся к обучению по методике PECS. Все это позволяет нам признать PECS эффективной методикой для помощи детям с расстройствами аутистического спектра и другими нарушениями коммуникации [5].

Таким образом, невербальные средства коммуникации дают детям с ограниченными или отсутствующими навыками функциональной коммуникации способ успешно общаться с окружающими и адекватно выражать свои желания, не прибегая к нежелательному поведению. Это относится и к аутичным детям дошкольного возраста – для них, имеющих трудности в овладении речевыми навыками, невербальные средства коммуникации становятся ступенькой на пути к развитию навыков социального взаимодействия, и, в перспективе, к формированию функциональной речи. Множество исследований подтверждают наличие положительного влияния на развитие у данной категории детей навыков социального взаимодействия при включении в образовательный процесс невербальных альтернативных и дополняющих коммуникативных средств. Результаты этих исследований позволяют нам заключить, что использование невербальных средств коммуникации имеет большое значение для развития навыков социального взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

В процессе обзора специальной психолого-педагогической литературы, мы рассмотрели основные клинические характеристики, встречающиеся у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Теоретическое изучение общей картины развития аутичных детей позволяет нам говорить о наличии у данной категории детей с ОВЗ особых образовательных потребностей, а также необходимости раннего вмешательства.

Далее нами было приведено подробное описание особенностей развития навыков социального взаимодействия у аутичных детей. На основе исследований зарубежных и отечественных авторов, мы заключили, что овладение различными социально значимыми компетенциями относится к одной из наиболее проблемных областей развития аутичного дошкольника. В соответствии с этим, мы считаем развитие навыков социального взаимодействия одним из приоритетных направлений работы с аутичными детьми, и, следовательно, указываем на необходимость включения специальных средств коммуникации в образовательный процесс.

Мы рассмотрели историю формирования и дальнейшего преобразования различных систем невербальной коммуникации. Опираясь на результаты различных исследований, оценивающих влияние на развитие у данной категории детей навыков социального взаимодействия при использовании ими невербальных средств коммуникации, мы подробно рассмотрели положительное воздействие указанных коммуникативных средств на развитие целевых навыков ребенка. Таким образом мы можем заключить, что невербальные средства коммуникации являются наиболее подходящими для работы по развитию навыков социального взаимодействия у аутичных детей дошкольного возраста.

## **ГЛАВА III.**

### **Экспериментальная работа по изучению особенностей использования средств невербальной коммуникации для развития навыков социального взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра**

#### **3.1 Методика изучения уровня развития навыков социального взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра**

Известно, что дети с расстройствами аутистического спектра представляют собой крайне разнородную категорию лиц с ОВЗ. Даже при условии, что они имеют одинаковый диагноз и находятся в одной и той же возрастной группе, специалисты отмечают между детьми множество различий в ходе их развития. Такие индивидуальные проявления в процессе социализации у аутичных детей отмечаются и в особенностях их навыков социального взаимодействия.

Невербальные средства коммуникации, используемые в процессе формирования навыков социального взаимодействия, как видно из предыдущей главы, разнообразны так же, как и пути развития детей, для которых они созданы.

Наблюдая специфичность развития аутичных детей и присущие всем им особенности индивидуального характера, учитывая все многочисленные варианты альтернативных или дополняющих средств коммуникации, мы приходим к пониманию необходимости проведения подробного диагностического обследования каждого конкретного ребенка для выявления уровня сформированности навыков социального взаимодействия. Изучение детей с расстройствами аутистического спектра с этой стороны позволит нам на основе собранных данных выделить

приоритетные для каждого из них направления по развитию навыков социального взаимодействия и составить индивидуальные рекомендации по использованию невербальных средств коммуникации при работе с этими детьми. Так, на примере нескольких детей, мы можем продемонстрировать варианты подбора средств невербальной коммуникации для формирования и развития целевых навыков. Таким образом, значимость данного исследования обусловлена ролью эмпирических данных о каждом конкретном ребенке с расстройствами аутистического спектра в принятии оптимального решения при выборе невербальных средств коммуникации и дальнейшего обоснования включения этих средств в индивидуальные рекомендации детей по развитию навыков социального взаимодействия.

Целью нашего исследования является выявление уровня и специфики развития навыков социального взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра и определение их потребностей в введении невербальных средств коммуникации в индивидуальные рекомендации. Поэтому, основываясь на указанных выше целях, нами была выбрана методика VB-MAPP.

VB-MAPP (The Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program) – это диагностический инструмент, предназначенный для выявления уровня развития определенных навыков, а также используемый для составления индивидуальной программы и отслеживания дальнейших продвижений в ходе коррекционной работы. Разработка поведенческих аналитиков Марка Сандберга и Барбары Эш представляет собой программу оценки навыков социального взаимодействия, а также речевых навыков. Созданный на базе труда Б. Ф. Скиннера «Вербальное поведение» (Skinner, B.F. «Verbal Behavior», 1957), в котором отражены «важные вехи развития, а также описаны исследования в области поведенческого анализа» [41], VB-MAPP был разработан для диагностики

развития детей с расстройствами аутистического спектра, однако он также подходит для работы с людьми, имеющими задержку психического или речевого развития. По сути, VB-MAPP может быть использован для обследования «любого человека любого возраста, чьи речевые навыки не соответствуют речевым навыкам типично развивающегося 4-х летнего ребёнка» [41].

Данная программа имеет и другие достоинства, делающие ее одним из наиболее популярных в среде специалистов инструментом для выявления уровня развития базовых социально значимых навыков. Важно упомянуть, что, хотя данное тестирование, целевыми навыками которого являются навыки социального взаимодействия, не является стандартизированным, оно представляет эти навыки в форме, доступной для измерения, что делает процесс оценивания менее субъективным. Помимо этого, оно включает в себя систему мониторинга дальнейшего развития изначально выявленных навыков, а также позволяет отследить процесс формирования новых. Так, для планирования будущей коррекционной работы в данной диагностической программе представлена таблица, компоненты которой структурированы в особом порядке для выстраивания сбалансированного процесса обучения.

VB-MAPP содержит пять основных компонентов, которые в комплексе представляют собой единую диагностическую систему, охватывающую широкий спектр целевых навыков, позволяющую их детально рассмотреть и, на этой основе, выстроить эффективную индивидуальную программу развития ребенка.

Первый компонент тестирования VB-MAPP под названием «Оценка всех развития» позволяет выявить зону актуального развития навыков социального взаимодействия и речевых навыков. Данный раздел содержит:

- 170 измеримых критериев, разделенных на 3 уровня в соответствии с динамикой развития целевых навыков в онтогенезе (от 0 до 18 месяцев, от 18 до 30 месяцев, от 30 до 48 месяцев).
- Целевые навыки включают в себя навыки просьбы (МАНД), комментирования (ТАКТ), навыки копирования вербального действия (Эхо), интравербальные навыки, поведение слушателя, имитацию, навыки игры, социальные навыки, визуальное восприятие, лингвистику, навыки поведения в группе, а также ранние академические навыки» [41].

Следующим, вторым по счету компонентом тестирования является «Оценка преград», который направлен на определение уровня индивидуальных преград в обучении ребенка, выявление которых позволит специалисту помочь ребёнку преодолеть эти затруднения в ходе коррекционной работы. В разделе отражены:

- 24 вида преград, затрудняющих приобретение речевых навыков детьми с аутизмом и людьми с другими особенностями развития.
- Барьеры включают в себя: поведенческие проблемы, отсутствие руководящего контроля, нарушения манд, нарушения такт, нарушения эхо, нарушения имитации, нарушения визуального восприятия, затруднения в понимании речи, нарушения интравербальных навыков, нарушение социальных навыков, зависимость от подсказок, нарушения сканирования, затруднения в понимании обусловленных различий, отсутствие генерализации, слабую мотивацию, сведения о требованиях, ослабляющих мотивацию, самостимулятивное поведение, зависимость от поощрений, нарушения артикуляции, сведения об обсессивно-компульсивном поведении, сведения о гиперактивном поведении,

сведения о сенсорных нарушениях, а также сведения о нарушенном глазном контакте.

Третий компонент тестирования VB-MAPP – это «Оценка переходов». Данный раздел помогает определить наличие у ребенка прогресса в приобретении навыков, необходимых для обучения в менее структурированной среде. Этот раздел предоставляет специалистам измеримые критерии, на основе которых устанавливаются приоритеты в обучения конкретного ребенка. Он включает:

- 18 шкал оценки. Результаты раздела основаны на сумме баллов, полученных в двух предыдущих разделах, а также на оценке по нескольким шкалам других частей VB-MAPP.
- «Оценка переходов» содержит: информацию о нежелательном поведении, об умении выполнять рутинные последовательности действий, о групповых навыках ребёнка, его социальных навыках, о его умении самостоятельно выполнять академические задания, о его способностях к обобщению; информацию о том, какие поощрения требуются ребёнку для работы, о том, как быстро ребёнок может приобретать новые навыки, об обучении в естественной среде, адаптации к переменам, спонтанности, независимой игре; информацию о навыках самостоятельности, связанных с приёмом пищи, самопомощью и туалетом.

Четвёртый компонент называется «Анализ заданий и мониторинг приобретения навыков». Он представляет собой подробный анализ заданий, включённых в VB-MAPP, а также отражает зону ближайшего развития для навыков социального взаимодействия и речевых навыков. Этот раздел содержит:

- 900 навыков, покрывающих 16 разделов VB-MAPP.
- Широкий спектр опорных навыков (помимо навыков целевых, представленных в данном разделе), которые могут использоваться:

как самостоятельные цели обучения; как основа для формирования целевого навыка; как задания на генерализацию, расширение репертуара и закрепление имеющихся навыков и т.п.

И последний компонент VB-MAPP – «Построение индивидуальной программы обучения» – соотносится с представленными выше четырьмя разделами. Пособие по построению ИПО предоставляет:

- Информацию о дальнейшем направлении работы для каждой из 170 вех развития, представленных в «Оценке вех развития».
- Советы по разработке, сбалансированной индивидуальной образовательной программы.

Современная программа оценки вех развития VB-MAPP является результатом усилий, приложенных «поведенческими аналитиками, специалистами в области патологии речи, эрготерапевтами, коррекционными педагогами, психологами и родителями детей с аутизмом» за последние пол века [41]. За это время, данный диагностический инструмент был отточен, дополнен, переосмыслен и, к настоящему моменту, VB-MAPP является одной из наиболее зарекомендовавших себя программ оценки навыков социального взаимодействия и речевых навыков.

В соответствии с вышеописанным, мы считаем, что тестирование VB-MAPP отвечает всем необходимым критериям нашего исследования и может быть использовано в качестве диагностического инструмента для выявления особенностей развития навыков социального взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра и последующего составления индивидуальных рекомендаций по использованию невербальных средств коммуникации при работе над целевыми навыками этих детей.

### **3.2 Обследование уровня развития навыков социального взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра**

Целью эмпирической части нашего исследования является определение уровня и специфики развития навыков социального взаимодействия у детей дошкольного с расстройствами аутистического спектра. Значение проведенной нами исследовательской работы заключается в необходимости опоры на эмпирические данные об особенностях развития навыков социального взаимодействия у детей с расстройствами аутистического спектра при определении специфики использования невербальных средств коммуникации в ходе педагогического вмешательства.

Исследование проводилось на базе автономной некоммерческой организации ЦПДсРЭВСиП «Дом особенных детей». В исследовании принимали участие двое детей: мальчики трех с половиной (Испытуемый №1) и шести лет (Испытуемый №2). Выбор данной возрастной категории детей обусловлен тем, что именно дошкольный период является наиболее благоприятным временем для развития навыков социального взаимодействия как у нейротипичных, так и у аутичных детей. При этом потребность в специальной педагогической помощи по формированию этих навыков у детей с расстройствами аутистического спектра отмечается с их ранних лет.

Дети, участвовавшие в нашем исследовании, также имеют разные диагнозы (по МКБ-10):

- Испытуемый №1 - F 84.0 Детский аутизм;
- Испытуемый №2 – F 84.1 Атипичный аутизм (на фоне органического поражения головного мозга).

Отбор детей для участия в экспериментальной работе не случаен. Испытуемые имеют как сходства, так и отличия, которые позволят нам в ходе дальнейшего составления рекомендаций, основанных на результатах диагностики, показать широкий спектр возможностей использования невербальных средств коммуникации для развития навыков социального взаимодействия у аутичных детей.

В данном исследовании мы задействовали три из пяти компонентов диагностической методики VB-MAPP:

- «Оценка вех развития»;
- «Оценка преград»;
- «Анализ заданий и мониторинг приобретения навыков».

Выбор именно этих компонентов для проведения нашего исследования обусловлен необходимостью получения данных, которые, впоследствии, станут для нас точкой отсчета при составлении рекомендаций по использованию невербальных средств коммуникации для развития навыков социального взаимодействия у детей с расстройствами аутистического спектра. Те три компонента, которые мы определили, как наиболее важные в рамках данного исследования, позволяют провести диагностический срез в ограниченный промежуток времени и не требуют долгосрочного наблюдения и фиксирования прогресса в развитии ребенка, в отличие от третьего компонента VB-MAPP «Оценка переходов», с которым затруднительно работать в ходе первичного обследования. При этом, исходя из наших намерений в отношении дальнейшей работы с полученной в ходе обследования информацией, мы не используем пятый компонент, предполагающий разработку индивидуальной программы вмешательства. Так как речь идет о первичном обследовании, мы взяли программу диагностики «Уровень 1» для обоих детей.

Мы провели подробный анализ результатов, полученных в ходе диагностического обследования по трем перечисленным компонентам VB-MAPP, начиная с первого компонента – «Оценка вех развития».

Информация об уровне и особенностях развития навыков социального взаимодействия, полученная нами в результате диагностического обследования первого испытуемого по разделу «Оценка вех развития», представлена в таблице № 1 (Приложение 1).

Расположение данных в таблице позволяет нам оценить их в первую очередь визуально: количество закрашенных ячеек в каждом столбце показывает неравномерность развития целевых навыков. Так, навыки, относящиеся к категориям «ТАКТ» (навыки комментирования) и «Эхо» (навыки копирования вербального действия) полностью отсутствуют. Крайне низкие результаты получены по следующим категориям: «Спонтанное вокальное поведение» - 0,5 из 5 баллов, «МАНД» (навыки просьбы) и «Поведение слушателя» - 1 из 5 баллов по обоим разделам. Что касается навыков, относящихся к категории «Имитация», их уровень развития соответствует 2,5 баллам из 5. Наконец, наиболее высокие показатели наблюдаются в категориях «Навыки визуального восприятия», «Игровые навыки», «Социальные навыки», по каждой из которых первый испытуемый получил 4 из 5 баллов. И, хотя имеют место ощутимые различия между показателями по разным навыкам социального взаимодействия, чрезвычайно важно отсутствие в столбцах пробелов, что говорит о последовательности формирования навыков в каждой группе.

Результаты, полученные в ходе диагностирования второго испытуемого по разделу «Оценка вех развития», представлены в таблице №2 (Приложение 2). В ней, так же, как и в случае с первым испытуемым, мы сразу же отмечаем неравномерность развития целевых навыков: высокий балл по одним критериям сочетается с низким уровнем или вовсе

отсутствием баллов по другим, наблюдается множество пробелов по некоторым компонентам групп навыков социального взаимодействия.

Мы видим, что навыки из разделов «МАНД» (навыки просьбы), «ТАКТ» (навыки комментирования) и «Эхо» (навыки копирования вербального действия) абсолютно не сформированы. Низкий уровень результатов по «Поведению слушателя» (1 из 5 баллов), «Спонтанному вокальному поведению» (1 из 5 баллов) и «Имитации» (1,5 из 5 баллов) отчасти обуславливает отсутствие первых трех навыков – они находятся в прямой зависимости друг от друга. По оставшимся трем группам мы видим наиболее высокие результаты: навыки визуального восприятия – 2,5 балла, игровые навыки – 3,5 балла, социальные навыки – 3 балла. Однако именно в этих группах наблюдается выпадение отдельных навыков (в каждой группе навыков имеется по 2 пробела), что значительно влияет на общую картину успешности по критерию развития навыков социального взаимодействия, и позволяет говорить о неполноте и неравномерности имеющегося у ребенка репертуара.

На основе диагностической работы, проведенной в соответствии с первым разделом тестирования VB-MAPP «Оценка вех развития», мы провели сравнительный анализ уровня развития навыков социального взаимодействия у аутичных детей, участвовавших в данном исследовании. Итоги сравнительного анализа отражены в гистограмме №1 (Приложение 3). По ней мы видим, что первый испытуемый имеет более высокие баллы по всем категориям целевых навыков, за исключением навыков «Спонтанного вокального поведения». Однако, стоит отметить наличие трех категорий, по которым испытуемые показали одинаковые результаты: у них одинаково развито «Поведение слушателя», а также у обоих полностью отсутствуют навыки «ТАКТ» (навыки комментирования) и «Эхо» (навыки копирования вербального действия).

Таким образом, первый раздел тестирования VB-MAPP «Оценка вех развития» дает нам первоначальное представление об уровне развития навыков социального взаимодействия у обследованных детей. Результаты, выявленные в ходе этой части исследования, показывают наличие или отсутствие у испытуемых ключевых навыков социального взаимодействия, и, соответственно, демонстрирует нам области, нуждающиеся в особом внимании со стороны специалистов, работающих с этими детьми, и те области, которые могут в будущем стать опорой для развития недостающих навыков.

Важно подчеркнуть, что, хотя показатели испытуемых отличаются друг от друга, для обоих детей характерна схожая тенденция в развитии интересующих нас навыков. Мы можем сказать, что, в соответствии с данными, полученными в ходе первого этапа диагностики, оба обследованных ребенка имеют недостаточный уровень развития целевых навыков, которые позволили бы им эффективно осуществлять социальное взаимодействие. Этот вывод подводит нас ко второму разделу тестирования VB-MAPP «Оценка преград», который предполагает выявление возможных препятствий в обучении, затрудняющих формирование целевых навыков у испытуемых.

Данные, полученные нами в рамках диагностики первого испытуемого по разделу «Оценка преград», приведены в таблице №3 (Приложение 4). Мы выявили отсутствие у ребенка препятствий в обучении по следующим категориям: требования, ослабляющие мотивацию, обсессивно-компульсивное поведение и сенсорная защита. К незначительным преградам на пути к усвоению ребенком навыков социального взаимодействия были отнесены затруднения в обобщениях, аутостимуляция и гиперактивное поведение (1 из 4 баллов для каждой преграды).

Преграды, оцененные нами на 2 из 4 баллов, можно считать умеренно выраженными. К ним относятся поведенческие проблемы, руководящий контроль, нарушения визуального восприятия, нарушения моторной имитации, нарушения понимания речи, зависимость от подсказок и зависимость от поощрений.

Наибольшие затруднения в ходе развития у первого ребенка навыков социального взаимодействия обуславливают такие преграды, как нарушения МАНД (навыков просьбы), нарушения сканирования, нарушения в обусловленных различиях и нарушения зрительного контакта (3 из 4 баллов для каждой преграды), а также нарушения ТАКТ (навыков комментирования), нарушения эхо-реакций (навыков копирования вербальных действий), нарушения в интравербальном репертуаре, нарушения социальных навыков, угадывание, слабая мотивация и нарушения артикуляции (4 из 4 баллов для каждой преграды). Именно на эти навыки стоит обратить наибольшее внимание при составлении рекомендаций по развитию навыков социального взаимодействия у первого испытуемого.

Результаты обследования второго испытуемого, представленные в таблице №4 (Приложение 5), указывают на отсутствие влияния обсессивно-компульсивного поведения, гиперактивного поведения и сенсорной защиты на процесс развития у него навыков социального взаимодействия. Единственной преградой в обучении, которую можно оценить, как сравнительно незначительную, является руководящий контроль (1 из 4 баллов). Что касается препятствий средней степени выраженности, к ним, в случае второго испытуемого относятся поведенческие проблемы, нарушения моторной имитации, нарушения понимания речи, нарушение понимания речи и зависимость от подсказок (2 из 4 баллов).

Среди препятствий в развитии навыков социального взаимодействия у второго ребенка, особое внимание необходимо уделить таким преградам, как нарушения МАНД (навыков просьбы), нарушения сканирования, слабая мотивация, требования, ослабляющие мотивацию, зависимость от поощрений, аутостимуляция и нарушения зрительного контакта (3 из 4 баллов по каждой преграде), а также нарушения ТАКТ (навыков комментирования), нарушения эхо-реакций (навыки копирования вербального действия), нарушения в интравербальном репертуаре, нарушения социальных навыков, угадывание, нарушения в обусловленных различиях и затруднения в обобщении (4 из 4 баллов по каждой преграде).

На основе результатов диагностики по разделу «Оценка преград» мы провели сравнение между показателями, отмеченными у обоих испытуемых – они представлены в гистограмме №2 (Приложение 6).

Мы видим, что у обоих детей отсутствуют какие-либо затруднения по трем различным категориям барьеров. Факторов, оказывающих незначительное влияние на процесс обучения, у первого испытуемого насчитывается в три раза больше, чем у второго. Также у первого ребенка умеренно выраженных преград в обучении больше, чем у второго (7 и 5 преград соответственно). Сопоставив данные детей по трехбальным преградам, которые обозначены нами как преграды высокого уровня, мы отметили, что их количество у второго испытуемого в два раза больше, чем у первого. У обоих детей было обнаружено равное количество преград максимально высокого уровня – у каждого из них отмечено наличие 7 различных факторов, существенно влияющих на успешность педагогического воздействия.

По результатам этой части тестирования мы можем судить о тех трудностях, которые с определенной вероятностью возникнут у каждого из детей в связи с их индивидуальными особенностями. При сравнении показателей испытуемых нами выявлены некоторые общие тенденции,

однако, график также показывает отличия между детьми, которые несомненно повлияют на специфику работы с каждым из них. Таким образом, выявление индивидуальных преград в обучении позволит нам в дальнейшем составить более эффективные педагогические рекомендации по развитию навыков социального взаимодействия у обследованных детей.

Дальнейшей задачей данного диагностического исследования является углубленное рассмотрение основных и опорных навыков по каждой категории. Для проведения диагностики в данном ключе мы использовали четвертый раздел VB-MAPP «Анализ заданий и мониторинг приобретения навыков».

Результаты по данному этапу диагностики первого ребенка отражены в таблице №5 (Приложение 7). В ходе обследования у испытуемого отмечается отсутствие каких-либо промежуточных навыков по следующим трем категориям: «ТАКТ» (навыки комментирования), «Эхо» (навыки копирования вербального действия) и «Спонтанное вокальное поведение». Эти навыки необходимо формировать с нуля.

Опорные навыки социального взаимодействия, относящиеся к категориям «МАНД» (навыки просьбы), «Поведение слушателя», «Социальные навыки» и «Имитация», у первого ребенка присутствуют, однако их не очень много – пробелов в разы больше. Заполнение этих пробелов в перспективе может способствовать освоению ребенком ключевых навыков социального взаимодействия.

Что касается оставшихся двух групп навыков, а именно «Игровых навыков» и «Навыков визуального восприятия», в них количество освоенных опорных элементов преобладает над количеством пробелов. В таком случае, их формирование будет способствовать закреплению, расширению и генерализации уже имеющихся навыков социального взаимодействия.

В целом, глядя на отраженные в таблице данные, можно заключить, что репертуар навыков социального взаимодействия у первого испытуемого неполон и требует педагогического вмешательства.

Основываясь на показателях второго ребенка в рамках раздела «Анализ заданий и мониторинг приобретения навыков», представленных в таблице №6 (Приложение 8), мы заключаем, что некоторые категории навыков социального взаимодействия, а именно «ТАКТ» (навыки комментирования) и «Эхо» (навыки копирования вербального действия), были определены нами как абсолютно несформированные и, соответственно, нуждающиеся в развитии самых элементарных видов опорных навыков.

Навыки «МАНД» (навыки просьбы) и «Поведения слушателя» в таблице представлены единичными опорными навыками. Результаты по этим категориям показывают необходимость дальнейшей работы в том же ключе, что и в случае с «нулевыми» навыками.

Наибольшие результаты наблюдаются в столбцах, отражающих данные по «Навыкам визуального восприятия», «Игровым навыкам», «Социальным навыкам» и «Имитации». Однако то, что в этих категориях было установлено сравнительно большее количество сформированных опорных навыков, не позволяет нам посчитать этот уровень развития достаточным. В связи с этим, работа по формированию и развитию опорных навыков социального взаимодействия у второго ребенка будет носить дополнительную цель – создание основы для освоения ключевых навыков.

Так же, как и в случае первого испытуемого, мы говорим о необходимости проведения работы по формированию и развитию навыков социального взаимодействия – как ключевых, так и опорных.

Итак, диагностическое обследование, основанное на компонентах тестирования VB-MAPP, проведенное с целью выявления уровня развития

навыков социального взаимодействия у двоих испытуемых дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, показало полное или частичное выпадение целевых навыков из поведенческого репертуара ребенка. Отсутствие особых коммуникативных компетенций, необходимых для эффективного взаимодействия аутичного ребенка с окружающими, влияет как на социальное развитие, так и на его развитие в целом. При этом имеет место ряд выраженных преград в обучении, оказывающих влияние на усвоение детьми целевых навыков.

Общая картина, полученная нами по итогам диагностики, показывает наличие у испытуемых схожих образовательных потребностей, сочетающихся с заметно отличающимися барьерами, тормозящими развитие целевых навыков и предполагаемыми стратегиями работы над конкретными ключевыми навыками на основе уже имеющегося у ребенка репертуара. В соответствии с результатами обследования испытуемых мы приходим к необходимости составления индивидуальных рекомендаций по осуществлению педагогического воздействия в рамках работы по развитию навыков социального взаимодействия у обоих детей. В этом и состоит следующая задача нашего исследования.

### **3.3 Содержание коррекционной работы по развитию навыков социального взаимодействия при помощи средств невербальной коммуникации у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра**

Данные, полученные нами в ходе исследования уровня и особенностей развития навыков социального взаимодействия у испытуемых, мы использовали как основу для составления индивидуальных рекомендаций по содержанию будущей коррекционной

работы с этими детьми с использованием невербальных средств коммуникации.

Определяющим фактором выбора нами средств невербальной альтернативной и дополняющей коммуникации для развития навыков социального взаимодействия у обследованных аутичных детей, в первую очередь является отсутствие у них не только самой устной речи, но и предпосылок, необходимых для ее формирования. При этом собственно коммуникативные возможности детей находятся на крайне низком уровне развития. Так, результаты проведенной диагностики четко отражают отсутствие или же острую нехватку как целевых навыков, необходимых для осуществления социального взаимодействия, так и опорных навыков, облегчающих процесс обучения.

Анализ диагностических данных показывает, что к настоящему моменту, дети из экспериментальной группы не способны овладеть устной речью, в силу полностью или почти не представленных в их поведенческом репертуаре навыков спонтанного вокального поведения, позволяющих судить о наличии у ребенка «случайно» сформированных звуков, а также навыков «Эхо», отражающих имитативные способности ребенка к произвольному копированию звуков. В условиях неготовности испытуемых к освоению навыков устной речи в ближайшее время, в связи с отсутствием или же недостаточным развитием у них необходимых для этого базовых компонентов, мы выбираем невербальные средства коммуникации в качестве опорного инструмента в реализации наших целей обучения.

Так как невербальные средства коммуникации для обоих испытуемых будут играть роль заменителей отсутствующей устной речи, мы определяем эти самые средства как альтернативные. Среди рекомендуемых нами средств альтернативной невербальной коммуникации, представлены следующие их разновидности:

- Зрительный контакт;
- Естественные жесты;
- Средства системы PECS.

В данной работе мы считаем необходимым сосредоточить внимание на конкретных навыках социального взаимодействия, которые далее станут опорой для построения всего образовательного процесса. Такими навыками являются навыки просьбы (МАНД), так как они на ранних этапах работы напрямую связаны с мотивацией ребенка к сотрудничеству. Ребенок, осваивая навыки просьбы, приходит к пониманию того, что использование социально приемлемых способов взаимодействия с большей вероятностью приводит к приятным для него последствиям, и, соответственно, при правильно выстроенной работе по развитию этих навыков, он предпочитает их неадекватному поведению, которое раньше выполняло эту функцию. В связи с этим навыки МАНД оказывают ощутимое воздействие как на степень контроля над ситуацией со стороны учителя, так и на самоощущения ребенка, связанное с появлением возможности выразить себя даже на таком элементарном уровне. Все это влияет на дисциплинарный аспект занятий, а также на их эффективность.

Таким образом, по нашему мнению, работа по развитию навыков социального взаимодействия у аутичных дошкольников, в том числе у наших испытуемых, должна начинаться именно с формирования и развития навыков просьбы. Рассмотрение рекомендаций по использованию средств невербальной коммуникации для развития навыков социального взаимодействия у обследованных нами дошкольников с расстройствами аутистического спектра мы начнем с такого, на первый взгляд простого средства коммуникации, как зрительный контакт.

Зрительный контакт представляет собой один из основных и наиболее важных средств осуществления совместного внимания, являющегося базовым компонентом для развития навыков социального

взаимодействия. Поддержание зрительного контакта в ходе взаимодействия позволяет судить о том, ощущает ли ребенок в данный момент социальный подтекст в своих действиях и действиях коммуникативного партнера. Взгляд глаза в глаза является важным акцентом на социальной стороне явлений, изменяющим позицию аутичного ребенка в самом процессе общения с «пассивной», на «активную» - так, во внимание ребенка попадает не только прямой результат его действия («Я взял кубик»), но и специфический коммуникативный контекст («Мама дала мне кубик»). В результате этого взрослый отделяется от общего фона объектов среды и становится именно партнером в социальном взаимодействии.

На основе описанного выше, первым важным компонентом содержания работы по развитию навыков социального взаимодействия у обоих испытуемых, является работа над навыками совместного внимания. Формирование данного навыка социального взаимодействия может быть реализована таким невербальным коммуникативным средством, как зрительный контакт.

Мы представили в форме протоколов возможные варианты проведения тренинга по установлению зрительного контакта между коммуникативными партнерами в рамках индивидуального занятия с каждым испытуемым (Приложение 9; Приложение 10). Протоколы проведения тренинга имеют сходства, однако различаются режимом подкрепления (прямое поощрение; не прямое отсроченное поощрение с использованием жетонов), а также стратегиями коррекции ошибки. Тренинг разбит на несколько этапов на основе степени и характера предоставляемой ребенку подсказки (от максимальной физической, до самостоятельной реакции).

Приведенный протокол описывает тренинг начального уровня, который, со временем, может быть включен в процесс выполнения других

заданий (например, осуществление обмена карточки PECS на мотивационный стимул только при сопровождении действия зрительным контактом).

Следующим средством невербальной коммуникации, способствующим развитию навыков социального взаимодействия, является естественный жест. У детей, участвующих в нашем исследовании, отмечаются различия в репертуаре жестов. Для первого испытуемого в данный момент актуальным является жест отказа – ребенок в неприятной для него ситуации демонстрирует яркий протест, результатом которого может стать самоповреждение.

Так как сохранение жизни и здоровья ребенка является первым приоритетом в деятельности педагога любой специализации, мы считаем крайне важным сформировать у первого испытуемого альтернативный вариант поведения при возникновении провоцирующих протест ситуаций. Жест отказа (раскрытая ладонь движется в сторону от себя, будто отталкивая неприятный стимул) представляет собой простой и понятный способ сказать окружающим: «Нет!».

Рекомендуемый протокол обучения ребенка жесту отказа описан нами в соответствующем протоколе обучающего сета (Приложение 11). Отметим, что при работе с данным жестом стоит максимально осторожно подходить к выбору неприятного для ребенка стимула, который будет использоваться в обучающих ситуациях – предъявление чрезмерно отрицательного стимула может лишь спровоцировать новую, более сильную и потенциально опасную реакцию протеста.

Одним из наиболее важных жестов, используемых людьми в процессе коммуникации является указательный жест, однако по данным проведенной диагностики второй испытуемый не использует его. Этот жест в рамках нашей работы может рассматриваться в качестве невербального средства коммуникации сразу для нескольких категорий

навыков социального взаимодействия. К ним относятся «ТАКТ» (навыки комментирования) и «МАНД» (навыки просьбы).

В связи с выявленным начальным уровнем социального взаимодействия, формирование навыков комментирования на данный момент не является актуальным для второго испытуемого, так как в естественной последовательности развития эти навыки появляются после навыков просьбы, которые у обоих детей практически не сформированы. Поэтому мы считаем, что в первую очередь для испытуемого на его нынешнем этапе развития целесообразнее обучаться использованию указательного жеста как средства невербальной коммуникации в рамках развития «МАНД» (навыка просьбы).

В ситуации просьбы указательный жест, так же, как и в случае со зрительным контактом, приводит к более активному вовлечению ребенка в коммуникативный процесс – вместе с жестом просьбы он осваивает и формы адекватного социального взаимодействия, в которых присутствует набор простых правил, позволяющих ребенку и взрослому эффективно общаться. Мы, как и до этого, предлагаем составленный нами пример протокола обучения указательному жесту как составляющей навыка просьбы у второго ребенка (Приложение 12).

Однако, указательный жест является элементарным вариантом просьбы, рассчитанным на присутствии желаемого предмета в поле зрения участников взаимодействия и эффективен, когда речь идет о конкретном материальном предмете, а не о более абстрактных понятиях. Именно поэтому мы считаем, что, наряду с указательным жестом, необходимо обучать детей использованию альтернативных знаковых систем в процессе социального взаимодействия, в том числе с целью выражения желаний и потребностей. Для формирования навыков социального взаимодействия, а также расширения коммуникативных возможностей детей с расстройствами аутистического спектра наиболее распространенной и

эффективной считается система альтернативной коммуникации PECS, о которой мы писали во второй главе.

Базовый уровень коммуникативных навыков у продиагностированных детей различен – процесс освоения навыков социального взаимодействия через обмен карточками PECS для первого испытуемого, в силу его предыдущей подготовки, начнется со второго этапа, тогда как второго испытуемого необходимо обучать с нуля. Соответственно, несмотря на то, что рекомендованная нами коррекционная работа по развитию у испытуемых навыков социального взаимодействия, основывается на одной и той же системе альтернативной коммуникации, уровень ее использования для каждого ребенка будет свой. Так, со вторым испытуемым, никогда ранее не обучавшемся использованию карточек PECS в процессе коммуникации, необходимо проводить работу в рамках первого этапа освоения PECS – введение пустой карточки, для усвоения ребенком общего принципа обмена. Что касается первого мальчика, уже владеющего навыками просьбы с использованием пустой карточки, для него в данный момент является актуальным переход на второй этап, суть которого заключается в увеличении пространства между ребенком и карточкой, необходимой для просьбы. Этот этап нацелен на постепенный уход от предсказуемых, искусственно созданных условий осуществления взаимодействия в пользу более реалистичных ситуаций, в которых карточка не всегда может оказаться на виду, там, где ребенок ожидает ее увидеть. Мы составили примеры протоколов по развитию навыка просьбы через использование системы альтернативной коммуникации PECS в соответствии с актуальным для каждого из них этапом освоения (Приложение 13; Приложение 14).

Все случаи использования невербальных средств коммуникации для развития навыков социального взаимодействия у аутичных дошкольников,

описанные нами ранее, являются частными примерами, основанными на результатах обследования конкретных детей. Однако, на основе этих примеров нам удалось продемонстрировать различные средства невербальной коммуникации, такие как зрительный контакт, естественные жесты, система альтернативной коммуникации PECS, и варианты их использования в работе над различными навыками социального взаимодействия. Составленные нами рекомендации рассчитаны на применение в отношении участников диагностического обследования, однако на их основе можно создавать новые, индивидуальные рекомендации для детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

## **ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ**

В третьей главе нами была представлена диагностическая методика для выявления особенностей развития навыков социального взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра VB-MAPP. Мы привели доводы в пользу выбора данного диагностического инструмента для проведения исследования в рамках нашей работы, а также описали особенности его использования и отразили содержание его основных компонентов.

Далее нами было проведено обследование двоих детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, основанное на компонентах тестирования VB-MAPP. Результаты диагностики испытуемых показали уровень развития ключевых навыков социального взаимодействия и опорных навыков, а также наличие у них преград в обучении. В ходе анализа полученных данных мы отметили полное или частичное выпадение целевых навыков из поведенческого репертуара обоих детей. Отсутствие навыков, необходимых для эффективного взаимодействия аутичного ребенка с окружающими приводит нас к пониманию необходимости составления рекомендаций по проведению коррекционной работы с обследованными детьми в данном направлении.

Наконец, мы объяснили значимость использования невербальных средств коммуникации в процессе развития навыков социального взаимодействия у аутичных детей, составили индивидуальные рекомендации для детей, участвовавших в диагностике. На этих частных примерах мы продемонстрировали варианты использования различных средств невербальной коммуникации в работе над различными навыками социального взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

К настоящему времени развитие навыков социального взаимодействия является одной из наиболее актуальных педагогических задач в рамках работы с аутичными детьми. В связи с этим трудности, наблюдаемые у детей с расстройствами аутистического спектра при освоении данной группы социально значимых навыков, требуют особого внимания педагога при проведении коррекционной работы.

Рассмотрев основные клинические характеристики дошкольников с расстройствами аутистического спектра, мы составили точное представление об особенностях развития навыков социального взаимодействия у данной категории детей с ОВЗ. Исходя из этих теоретических знаний об особенностях формирования навыков социального взаимодействия у аутичных детей дошкольного возраста следует, что для многих из них использование традиционных способов осуществления коммуникации с окружающими является крайне затруднительным или же невозможным. Так как для нас, специалистов, работающих с такими детьми, важно не столько учить их поведению, свойственному их нейротипичным сверстникам, сколько формировать у них навыки, имеющие практическую значимость, мы не настаиваем на использовании речи как основного средства взаимодействия. Такая расстановка приоритетов обуславливает необходимость использования нестандартных, альтернативных педагогических средств, позволяющих развивать целевые навыки у ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Среди таких альтернативных педагогических средств невербальные средства коммуникации имеют особое значение в работе с аутичными детьми. Рассмотрев историю развития различных систем невербальной коммуникации, а также ознакомившись с результатами исследований,

направленных на изучение влияния невербальных средств коммуникации на развитие навыков социального взаимодействия у дошкольников с расстройствами аутистического спектра, мы заключили, что данные средства оказывают положительное влияние на развитие интересующих нас навыков. В связи с этим нашей дальнейшей задачей является выявление уровня развития навыков социального взаимодействия у испытуемых для составления индивидуальных рекомендаций по использованию средств невербальной коммуникации в коррекционной работе.

В рамках эмпирической части данной квалификационной работы мы провели констатирующий эксперимент, заключающийся в диагностическом обследовании аутичных дошкольников и выявлении уровня развития их навыков социального взаимодействия. Участниками этого эксперимента стали двое детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, которые имеют трудности в области коммуникации с окружающими людьми, в частности, оба испытуемых не владеют навыками устной речи. Основываясь на цели нашего эксперимента, была подобрана методика проведения диагностического обследования испытуемых. Мы остановили выбор на тестировании VB-MAPP, так как данный диагностический инструмент предназначен для выявления уровня развития навыков социального взаимодействия у аутичных детей дошкольного возраста, что и является целью их обследования. Среди всех разделов, имеющих в VB-MAPP, нами были выделены три наиболее актуальных для нашего исследования.

Ознакомившись с порядком проведения исследования с помощью тестирования VB-MAPP, мы провели процедуру диагностики. Результаты этого обследования показали уровень развития ключевых и опорных навыков социального взаимодействия, а также позволили обозначить индивидуальные преграды в обучении, характерные для испытуемых.

Анализ полученных данных показал полное или частичное отсутствие интересующих нас навыков в поведенческом репертуаре обоих продиагностированных детей. На основе результатов анализа мы на практике выявили потребность в проведении коррекционной работы с испытуемыми, и, соответственно, в необходимости составления для них индивидуальных рекомендаций по развитию навыков социального взаимодействия.

Так как ранее мы охарактеризовали невербальные средства коммуникации как средства, имеющие большой потенциал в рамках проведения педагогического воздействия с аутичными дошкольниками, наша дальнейшая работа по составлению рекомендаций для развития навыков социального взаимодействия у данной категории детей с ОВЗ будет сосредоточена на использовании этих средств.

Опираясь на полученные диагностические данные детей, участвующих в исследовании, мы составили общие рекомендации по проведению коррекционной работы с каждым из них, а также прописали подробные индивидуальные протоколы упражнений, направленных на формирование у испытуемых целевых навыков. На этих частных примерах нами были продемонстрированы варианты использования различных средств невербальной коммуникации в работе над различными навыками социального взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Подводя итоги, мы можем утверждать, что каждая из задач, заявленных нами на этапе планирования исследования была реализована: мы осуществили теоретический обзор и анализ психолого-педагогической литературы в рамках темы исследования, провели диагностическое обследование детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, в результате которого были получены показатели уровня развития у них навыков социального взаимодействия, и,

основываясь на этих данных обозначили ключевые аспекты содержания коррекционной работы в данном направлении, составив индивидуальные рекомендации для каждого из детей.

В соответствии со всем вышеперечисленным, мы считаем цель нашего исследования выполненной. Однако проблема использования невербальных средств коммуникации для развития навыков социального взаимодействия у аутичных дошкольников требует продолжения нашей работы. В частности, мы считаем необходимым проведение более обширных эмпирических исследований в данной области, которые в будущем позволят повысить качество предоставляемой специальной педагогической помощи целевой аудитории, то есть детям дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001 г.
2. Блонский П. П. Психология младшего школьника / П. П. Блонский; под ред. А. И. Липкиной, Т. Д. Марцинковской. – М.: Изд-во ин-та практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2007. – 575 с.
3. Богдашина О. Аутизм: определение и диагностика [Текст] / О. Богдашина. – Донецк, 1999.
4. Бодалев А. А. Восприятие человека человеком [Текст] / А. А. Бодалев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1965 г.
5. Бонди Э. Под подозрением: мифы и заблуждения, относительно системы PECS [Электронный ресурс] / Э. Бонди // Особые переводы. – (<http://specialtranslations.ru/the-unusual-suspects/>).
6. Вебер М. Избранные произведения [Текст] / Вебер М. – М.: Прогресс, 1990. – 808 с. с. 602-603.
7. Весна Е. Б. Психологические закономерности и механизмы процесса социализации-индивидуализации в онтогенезе [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Е. Б. Весна. – М., 1998. – с. 397.
8. Выготский Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М., 1991. Т.3. – с. 145.
9. Выготский Л. С. Психология развития ребенка: сборник избранных трудов [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2006. – 235 с.
10. Выготский Л. С. Проблема возраста [Текст] / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: В 6-ти т.; Т.4. – М.: Педагогика, 1984.
11. Гилберг К. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты [Текст] / К. Гилберг, Т. Питерс. – СПб.: ИСПиП, 1998. – 124 с.

12. Зауш-Гордон, Ш. Социальное развитие ребенка / Ш. Зауш-Гордон. – СПб.: Питер, 2004. – 123 с.
13. Кислова Т. Р. Формирование межличностных отношений дошкольников в коммуникативных играх [Текст] / Т. Р. Кислова, С. В. Королева // Начальная школа плюс до и после. – 2012. – № 1.
14. Козырев Г. И. Социальное действие, взаимодействие, поведение и социальный контроль [Текст] / Г. И. Козырев // Социс. 2005. - № 8.
15. Кравченко Е. И. Теория социального действия: от Макса Вебера к феноменологам [Текст] / Е. И. Кравченко // Социологический журнал. 2001. № 3.
16. Лабунская В. А. Невербальное поведение: структура и функции [Текст] / В. А. Лабунская // Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). – Ростов: Изд-во Ростов, ун-та, 1986. – С. 5.
17. Никольская О. С. Аутичный ребенок: пути помощи [Текст] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М., 2000. С. 40-66.
18. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова, Н. К. Дедовских, В. Д. Калишенко и др.; Под ред. С. А. Козловой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 36.
19. Пинкус М. В., Ридная П. М. Особенности развития социальных навыков у детей с расстройством аутистического спектра [Текст] / М. В. Пинкус, П. М. Ридная // Материалы VII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум».
20. Питерс Т. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию [Текст] / Т. Питерс. – М: СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. – 192 с.
21. Поваляева М. А. Невербальные средства общения [Текст] / М. А. Поваляева, О. А. Рутер – М.: Феникс 2004 – 352 с.

22. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития [Текст]: методическое пособие / Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: Издательство «Экзамен», 2004. – 128 с.
23. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] / Под ред. В. Г. Панова. – М.: «Большая Российская Энциклопедия», 1993.
24. Рубцов В. В. Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст [Текст] / В. В. Рубцов // Культурно-историческая психология. 2005. № 1.
25. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие для студентов ВУЗов / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 2000. – 256 с.
26. Семенюк Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов [Текст] / Под ред. Д. И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.
27. Смелзер Н. Социология [Текст] / Н. Смелзер. – М.: 1994. – С. 137.
28. Специальная педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.; под ред. Н. М. Назаровой. – 3-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 400 с.
29. Сухомлинский, В. А. Гармония трех начал [Текст] / В. А. Сухомлинский // Журналист. – 1970. – № 1.
30. Тунберг Г. Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс] / Г. Тунберг // Особые переводы. – (<http://specialtranslations.ru/augmentative-and-alternative-communication/>).

31. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 5-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.
32. Фролов С.С. Общая социология: учебник [Текст] / С.С. Фролов – М.: Проспект, 2011. 384 с.
33. Фрост Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS) [Текст]: руководство для педагогов / Л. Фрост, Э. Бонди; пер с англ. Е. Мельникова; под общ. ред. А. Фам. – М.: Теревинф, 2010. – 396 с.
34. Хоманс Дж. Социальное поведение как обмен [Текст] / Дж. Хоманс // Современная зарубежная социальная психология / Под ред. Т. В. Сухова. – М.: АСТ, 1984. – С. 83-91.
35. Шипицына Л. М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта [Текст] / Л. М. Шипицына. – 2-е изд., перераб. и дополн. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.
36. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избр. психологические труды [Текст] / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: 2001.
37. Эльконин Д. Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. – 3-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
38. Dubon et coll., Evolution des echanges entre enfants au cours des deux premieres annees de la vie. Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 1981, p. 289.
39. Goffman E. Asylums: Essays in the Social Situation on Mental Patients and other Inmates — N.Y., 1961.
40. Practicing Social Skills: How to Teach Your Student Social Interactions) // National Center for Technology Innovation and Center for Implementing Technology in Education (CITEd) (2007).

41. Sundberg M. VB-MAPP [Электронный ресурс] / M. Sundberg // M. Sundberg, Ph.D., BCBA. – (<http://www.marksundberg.com/vb-mapp.htm>).
42. Strayer F.F., & Santos A.J. (1996). Affiliative structures in preschool peer groups. *Social Development*, 5, 117-130.

# ПРИЛОЖЕНИЯ

## Приложение 1

Таблица №1

Результаты диагностического обследования испытуемого №1 по  
разделу «Оценка всех развития»

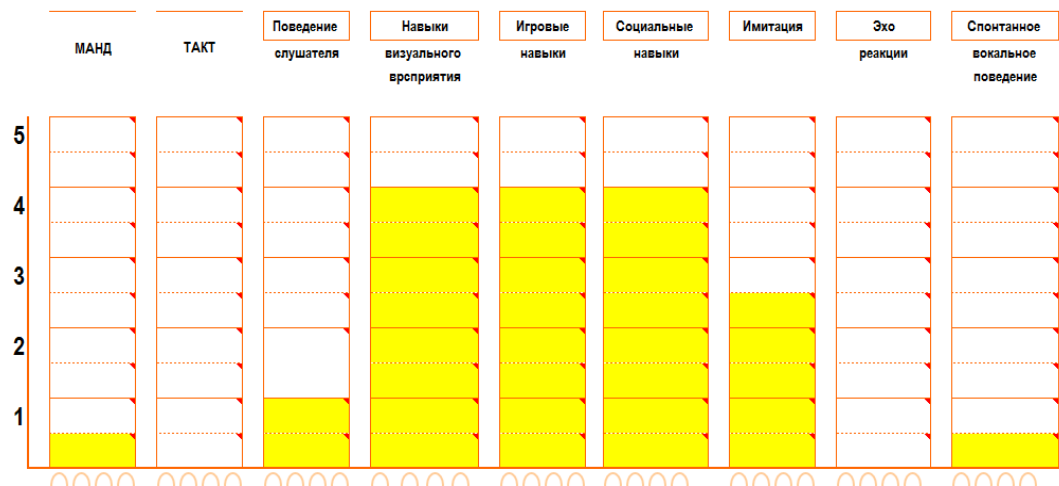
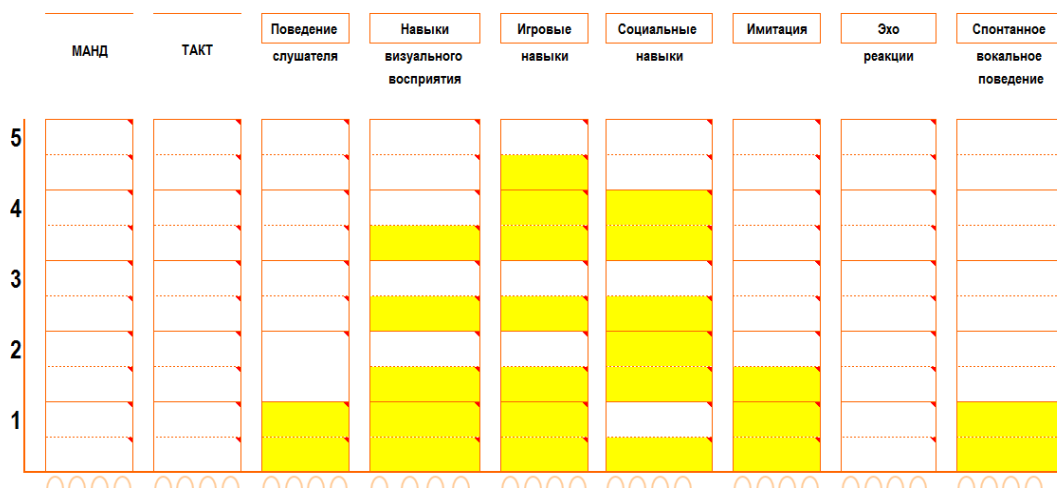


Таблица №2

Результаты диагностического обследования испытуемого №2 по  
разделу «Оценка вех развития»



# Гистограмма №1

## Сравнительные данные испытуемых по разделу «Оценка вех развития»

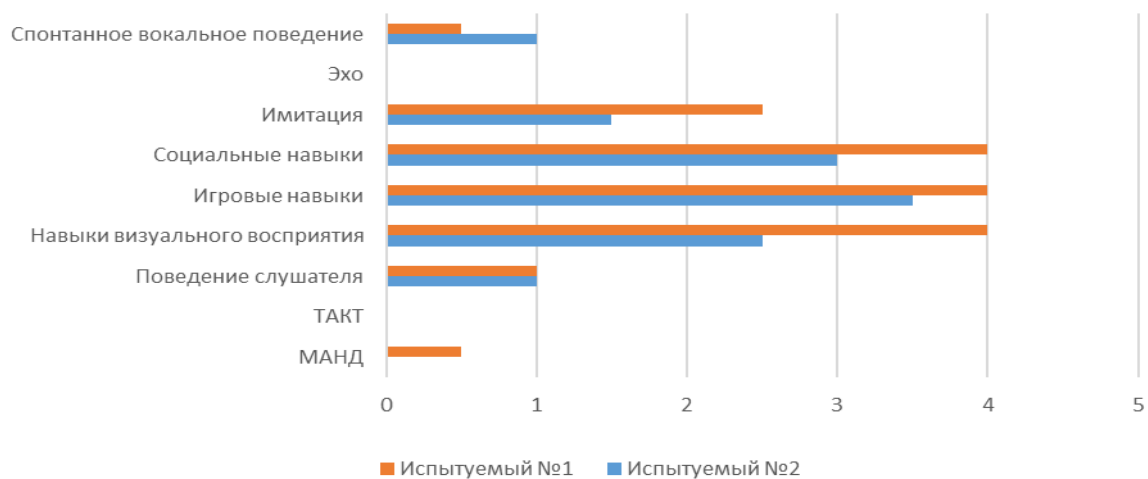


Таблица №3

Результаты диагностического обследования испытуемого №1 по  
разделу «Преграды в обучении»

|   | Поведенческие проблемы      | Руководящий контроль                 | Нарушения МАНД                         | Нарушения ТАКТ               | Нарушения эхо-реакций            | Нарушения визуального восприятия |
|---|-----------------------------|--------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| 4 |                             |                                      |                                        |                              |                                  |                                  |
| 3 |                             |                                      |                                        |                              |                                  |                                  |
| 2 |                             |                                      |                                        |                              |                                  |                                  |
| 1 |                             |                                      |                                        |                              |                                  |                                  |
|   | 1 2 3 4                     | 1 2 3 4                              | 1 2 3 4                                | 1 2 3 4                      | 1 2 3 4                          | 1 2 3 4                          |
|   | Нарушения моторной имитации | Нарушения понимания речи (слушатель) | Нарушения в интравербальном репертуаре | Нарушения социальных навыков | Зависимость от подсказок         | Угадывание                       |
| 4 |                             |                                      |                                        |                              |                                  |                                  |
| 3 |                             |                                      |                                        |                              |                                  |                                  |
| 2 |                             |                                      |                                        |                              |                                  |                                  |
| 1 |                             |                                      |                                        |                              |                                  |                                  |
|   | 1 2 3 4                     | 1 2 3 4                              | 1 2 3 4                                | 1 2 3 4                      | 1 2 3 4                          | 1 2 3 4                          |
|   | Нарушения сканирования      | Нарушения в обусловленных различиях  | Затруднения в обобщениях               | Слабая мотивация             | Требования ослабляющие мотивацию | Зависимость от поощрений         |
| 4 |                             |                                      |                                        |                              |                                  |                                  |
| 3 |                             |                                      |                                        |                              |                                  |                                  |
| 2 |                             |                                      |                                        |                              |                                  |                                  |
| 1 |                             |                                      |                                        |                              |                                  |                                  |
|   | 1 2 3 4                     | 1 2 3 4                              | 1 2 3 4                                | 1 2 3 4                      | 1 2 3 4                          | 1 2 3 4                          |
|   | Аутистимуляция              | Нарушения артикуляции                | Обсессивно-компульсивное поведение     | Гиперактивное поведение      | Зрительный контакт               | Сенсорная защита                 |
| 4 |                             |                                      |                                        |                              |                                  |                                  |
| 3 |                             |                                      |                                        |                              |                                  |                                  |
| 2 |                             |                                      |                                        |                              |                                  |                                  |
| 1 |                             |                                      |                                        |                              |                                  |                                  |
|   | 1 2 3 4                     | 1 2 3 4                              | 1 2 3 4                                | 1 2 3 4                      | 1 2 3 4                          | 1 2 3 4                          |

Таблица №4

Результаты диагностического обследования испытуемого №2 по  
разделу «Преграды в обучении»

|   | Поведенческие проблемы      | Руководящий контроль                 | Нарушения МАНД                         | Нарушения ТАКТ               | Нарушения эхо-реакций            | Нарушения визуального восприятия |
|---|-----------------------------|--------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| 4 |                             |                                      |                                        |                              |                                  |                                  |
| 3 |                             |                                      |                                        |                              |                                  |                                  |
| 2 |                             |                                      |                                        |                              |                                  |                                  |
| 1 |                             |                                      |                                        |                              |                                  |                                  |
|   | 1 2 3 4                     | 1 2 3 4                              | 1 2 3 4                                | 1 2 3 4                      | 1 2 3 4                          | 1 2 3 4                          |
|   | Нарушения моторной имитации | Нарушения понимания речи (слушатель) | Нарушения в интравербальном репертуаре | Нарушения социальных навыков | Зависимость от подсказок         | Угадывание                       |
| 4 |                             |                                      |                                        |                              |                                  |                                  |
| 3 |                             |                                      |                                        |                              |                                  |                                  |
| 2 |                             |                                      |                                        |                              |                                  |                                  |
| 1 |                             |                                      |                                        |                              |                                  |                                  |
|   | 1 2 3 4                     | 1 2 3 4                              | 1 2 3 4                                | 1 2 3 4                      | 1 2 3 4                          | 1 2 3 4                          |
|   | Нарушения сканирования      | Нарушения в обусловленных различиях  | Затруднения в обобщениях               | Слабая мотивация             | Требования ослабляющие мотивацию | Зависимость от поощрений         |
| 4 |                             |                                      |                                        |                              |                                  |                                  |
| 3 |                             |                                      |                                        |                              |                                  |                                  |
| 2 |                             |                                      |                                        |                              |                                  |                                  |
| 1 |                             |                                      |                                        |                              |                                  |                                  |
|   | 1 2 3 4                     | 1 2 3 4                              | 1 2 3 4                                | 1 2 3 4                      | 1 2 3 4                          | 1 2 3 4                          |
|   | Аутостимуляция              | Нарушения артикуляции                | Обсессивно-компульсивное поведение     | Гиперактивное поведение      | Зрительный контакт               | Сенсорная защита                 |
| 4 |                             |                                      |                                        |                              |                                  |                                  |
| 3 |                             |                                      |                                        |                              |                                  |                                  |
| 2 |                             |                                      |                                        |                              |                                  |                                  |
| 1 |                             |                                      |                                        |                              |                                  |                                  |
|   | 1 2 3 4                     | 1 2 3 4                              | 1 2 3 4                                | 1 2 3 4                      | 1 2 3 4                          | 1 2 3 4                          |

Гистограмма №2

Сравнительные данные испытуемых по разделу «Преграды в обучении»

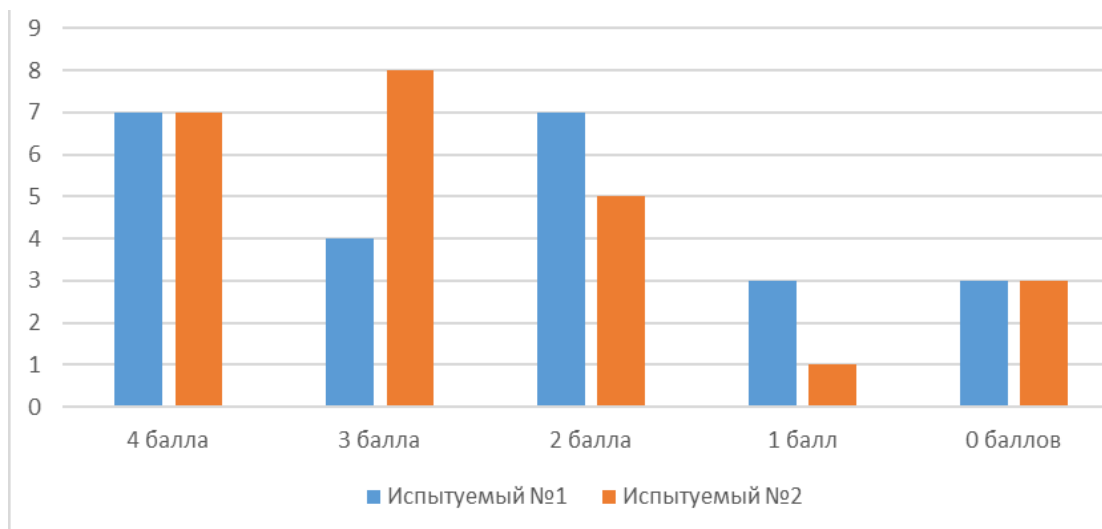


Таблица №5

Результаты диагностического обследования испытуемого №1 по разделу «Анализ выполнения заданий и отслеживания навыков»

| МАНД | ТАКТ | Поведение<br>слушателя | Навыки<br>визуального<br>восприятия | Игровые<br>навыки | Социальные<br>навыки | Имитация | ЭХО-<br>реакции | Спонтанное<br>вокальное<br>поведение |
|------|------|------------------------|-------------------------------------|-------------------|----------------------|----------|-----------------|--------------------------------------|
| 5-М  | 5-М  | 5-М                    | 5-М                                 | 5-М               | 5-М                  | 5-М      | 5-М             | 5-М                                  |
| 5-е  | 5-с  | 5-е                    | 5-е                                 | 5-е               | 5-с                  | 5-д      |                 |                                      |
| 5-д  | 5-б  | 5-д                    | 5-д                                 | 5-д               | 5-б                  | 5-с      |                 |                                      |
| 5-с  | 5-а  | 5-с                    | 5-с                                 | 5-с               | 5-а                  | 5-б      |                 |                                      |
| 5-б  |      | 5-б                    | 5-б                                 | 5-б               |                      | 5-а      |                 |                                      |
| 5-а  |      | 5-а                    | 5-а                                 | 5-а               |                      |          |                 |                                      |
|      |      |                        |                                     |                   |                      |          |                 |                                      |
|      |      |                        |                                     | 4-М               |                      |          |                 |                                      |
| 4-М  | 4-М  | 4-М                    | 4-М                                 | 4-е               | 4-М                  | 4-М      | 4-М             | 4-М                                  |
| 4-е  | 4-б  | 4-е                    | 4-б                                 | 4-д               | 4-д                  | 4-д      |                 |                                      |
| 4-д  | 4-а  | 4-е                    | 4-а                                 | 4-с               | 4-с                  | 4-с      |                 |                                      |
| 4-с  |      | 4-д                    |                                     | 4-б               | 4-б                  | 4-б      |                 |                                      |
| 4-б  |      | 4-с                    |                                     | 4-а               | 4-а                  | 4-а      |                 |                                      |
| 4-а  |      | 4-б                    |                                     |                   |                      |          |                 |                                      |
|      |      | 4-а                    |                                     |                   |                      |          |                 |                                      |
|      |      |                        |                                     |                   |                      |          |                 |                                      |
|      |      |                        |                                     | 3-М               |                      |          |                 |                                      |
| 3-М  | 3-М  |                        | 3-М                                 | 3-е               | 3-М                  | 3-М      | 3-М             | 3-М                                  |
| 3-д  | 3-б  | 3-М                    | 3-б                                 | 3-д               | 3-с                  | 3-д      |                 |                                      |
| 3-с  | 3-а  | 3-е                    | 3-а                                 | 3-с               | 3-б                  | 3-с      |                 |                                      |
| 3-б  |      | 3-е                    |                                     | 3-б               | 3-а                  | 3-б      |                 |                                      |
| 3-а  |      | 3-д                    |                                     | 3-а               |                      | 3-а      |                 |                                      |
|      |      | 3-с                    |                                     |                   |                      |          |                 |                                      |
|      |      | 3-б                    |                                     |                   |                      |          |                 |                                      |
|      |      | 3-а                    |                                     |                   |                      |          |                 |                                      |
|      |      |                        |                                     | 2-М               |                      |          |                 |                                      |
| 2-М  | 2-М  |                        | 2-М                                 | 2-д               | 2-М                  | 2-М      | 2-М             | 2-М                                  |
| 2-е  |      | 2-М                    | 2-с                                 | 2-с               | 2-с                  | 2-б      |                 |                                      |
| 2-д  |      | 2-а                    | 2-б                                 | 2-б               | 2-б                  | 2-а      |                 |                                      |
| 2-с  |      |                        | 2-а                                 | 2-а               | 2-а                  |          |                 |                                      |
| 2-б  |      |                        |                                     |                   |                      |          |                 |                                      |
| 2-а  |      |                        |                                     |                   |                      |          |                 |                                      |
|      |      |                        |                                     | 1-М               |                      |          |                 |                                      |
| 1-М  | 1-М  |                        | 1-М                                 | 1-д               | 1-М                  | 1-М      | 1-М             | 1-М                                  |
| 1-д  | 1-а  | 1-М                    | 1-б                                 | 1-с               | 1-с                  | 1-б      |                 |                                      |
| 1-с  |      | 1-а                    | 1-а                                 | 1-б               | 1-б                  | 1-а      |                 |                                      |
| 1-б  |      |                        |                                     | 1-а               | 1-а                  |          |                 |                                      |
| 1-а  |      |                        |                                     |                   |                      |          |                 |                                      |

Таблица №6

Результаты диагностического обследования испытуемого №2 по разделу «Анализ выполнения заданий и отслеживания навыков»

| МАНД | ТАКТ | Поведение<br>слушателя | Навыки<br>визуального<br>восприятия | Игровые<br>навыки | Социальные<br>навыки | Имитация | ЭХО-<br>реакции | Спонтанное<br>вокальное<br>поведение |
|------|------|------------------------|-------------------------------------|-------------------|----------------------|----------|-----------------|--------------------------------------|
| 5-M  | 5-M  | 5-M                    | 5-M                                 | 5-M               | 5-M                  | 5-M      | 5-M             | 5-M                                  |
| 5-e  | 5-c  | 5-e                    | 5-e                                 | 5-e               | 5-c                  | 5-d      |                 |                                      |
| 5-d  | 5-b  | 5-d                    | 5-d                                 | 5-d               | 5-b                  | 5-c      |                 |                                      |
| 5-c  | 5-a  | 5-c                    | 5-c                                 | 5-c               | 5-a                  | 5-b      |                 |                                      |
| 5-b  |      | 5-b                    | 5-b                                 | 5-b               |                      | 5-a      |                 |                                      |
| 5-a  |      | 5-a                    | 5-a                                 | 5-a               |                      |          |                 |                                      |
|      |      |                        |                                     |                   |                      |          |                 |                                      |
|      |      |                        |                                     | 4-M               |                      |          |                 |                                      |
| 4-M  | 4-M  | 4-M                    | 4-M                                 | 4-e               | 4-M                  | 4-M      | 4-M             | 4-M                                  |
| 4-e  | 4-b  | 4-f                    | 4-b                                 | 4-d               | 4-d                  | 4-d      |                 |                                      |
| 4-d  | 4-a  | 4-e                    | 4-a                                 | 4-c               | 4-c                  | 4-c      |                 |                                      |
| 4-c  |      | 4-d                    |                                     | 4-b               | 4-b                  | 4-b      |                 |                                      |
| 4-b  |      | 4-c                    |                                     | 4-a               | 4-a                  | 4-a      |                 |                                      |
| 4-a  |      | 4-b                    |                                     |                   |                      |          |                 |                                      |
|      |      | 4-a                    |                                     |                   |                      |          |                 |                                      |
|      |      |                        |                                     |                   |                      |          |                 |                                      |
|      |      |                        |                                     | 3-M               |                      |          |                 |                                      |
| 3-M  | 3-M  |                        | 3-M                                 | 3-e               | 3-M                  | 3-M      | 3-M             | 3-M                                  |
| 3-d  | 3-b  | 3-M                    | 3-b                                 | 3-d               | 3-c                  | 3-d      |                 |                                      |
| 3-c  | 3-a  | 3-f                    | 3-a                                 | 3-c               | 3-b                  | 3-c      |                 |                                      |
| 3-b  |      | 3-e                    |                                     | 3-b               | 3-a                  | 3-b      |                 |                                      |
| 3-a  |      | 3-d                    |                                     | 3-a               |                      | 3-a      |                 |                                      |
|      |      | 3-c                    |                                     |                   |                      |          |                 |                                      |
|      |      | 3-b                    |                                     |                   |                      |          |                 |                                      |
|      |      | 3-a                    |                                     |                   |                      |          |                 |                                      |
|      |      |                        |                                     | 2-M               |                      |          |                 |                                      |
| 2-M  | 2-M  |                        | 2-M                                 | 2-d               | 2-M                  | 2-M      | 2-M             | 2-M                                  |
| 2-e  |      | 2-M                    | 2-c                                 | 2-c               | 2-c                  | 2-b      |                 |                                      |
| 2-d  |      | 2-a                    | 2-b                                 | 2-b               | 2-b                  | 2-a      |                 |                                      |
| 2-c  |      |                        | 2-a                                 | 2-a               | 2-a                  |          |                 |                                      |
| 2-b  |      |                        |                                     |                   |                      |          |                 |                                      |
| 2-a  |      |                        |                                     |                   |                      |          |                 |                                      |
|      |      |                        |                                     | 1-M               |                      |          |                 |                                      |
| 1-M  | 1-M  |                        | 1-M                                 | 1-d               | 1-M                  | 1-M      | 1-M             | 1-M                                  |
| 1-d  | 1-a  | 1-M                    | 1-b                                 | 1-c               | 1-c                  | 1-b      |                 |                                      |
| 1-c  |      | 1-a                    | 1-a                                 | 1-b               | 1-b                  | 1-a      |                 |                                      |
| 1-b  |      |                        |                                     | 1-a               | 1-a                  |          |                 |                                      |
| 1-a  |      |                        |                                     |                   |                      |          |                 |                                      |

**Рекомендованные упражнения для индивидуальной  
коррекционной работы с испытуемым**

**Протокол обучающего сета для испытуемого №1**

**«Посмотри на меня»**

**Имя:** Испытуемый №1.

**Цель:** после инструкции «Посмотри на меня!» устанавливает зрительный контакт, который можно расценить как МАНД-реакцию на появление мотивационного стимула.

**Данные базового уровня (BL):** сотрудничает, но попытки в основном носят характер угадывания (в ответ на инструкцию перебирает заученные ранее движения имитации); может понимать инструкцию, предъявленную в словесной форме, подкрепленную контекстом ситуации взаимодействия и подсказками педагога (задержка поощрения до момента установления зрительного контакта; движения педагога в сторону взгляда ребенка, с целью поймать его «случайный» взгляд).

**Метод обучения:** шейпинг.

**Вид подсказки:** физическая, частичная физическая, жестовая.

**Запись данных (вид):**

- | (+) – самостоятельная реакция;
- П – физическая (Ф), частично физическая (Ч), жестовая (Ж) подсказка;
- Н – нежелательное поведение;
- – не делает.

**Этап №1**

**Инструкция:** «Посмотри на меня!»

**Верная реакция:** останавливает взгляд на несколько секунд, смотрит в глаза позвавшего человека с физической подсказкой (коммуникативный партнер сидит напротив на расстоянии до 0,5 метра).

**Материалы:** мотивационный стимул, жетоны (10 штук).

**Особенности:** использовать не прямое отсроченное поощрение во всех случаях (собирает 10 жетонов – получает мотивационный стимул).

**Коррекция ошибки:** блокирование при попытке хватать, бросать предметы, а также предотвращение попыток угадывания; повторение процедуры с усилением физической подсказки.

**Критерий завершения сессии:** 5 раз подряд останавливает взгляд на несколько секунд, смотрит в глаза позвавшего человека с физической подсказкой (коммуникативный партнер сидит напротив на расстоянии до 0,5 метра).

**Критерий успеха:** 80% правильных реакций для каждого вида деятельности в течение двух дней подряд.

**Этап №2**

**Инструкция:** «Посмотри на меня!»

**Верная реакция:** останавливает взгляд на несколько секунд, смотрит в глаза позвавшего человека с частичной физической подсказкой (коммуникативный партнер сидит напротив на расстоянии до 0,5 метра).

**Материалы:** мотивационный стимул, жетоны (10 штук).

**Особенности:** использовать не прямое отсроченное поощрение во всех случаях (собирает 10 жетонов – получает мотивационный стимул).

**Коррекция ошибки:** блокирование при попытке хватать, бросать предметы, а также предотвращение попыток угадывания; возвращение на предыдущий этап.

**Критерий завершения сессии:** 5 раз подряд останавливает взгляд на несколько секунд, смотрит в глаза позвавшего человека с частичной физической подсказкой (коммуникативный партнер сидит напротив на расстоянии до 0,5 метра).

**Критерий успеха:** 80% правильных реакций для каждого вида деятельности в течение двух дней подряд.

### Этап №3

**Инструкция:** «Посмотри на меня!»

**Верная реакция:** останавливает взгляд на несколько секунд, смотрит в глаза позвавшего человека с жестовой подсказкой (коммуникативный партнер сидит напротив на расстоянии до 0,5 метра).

**Материалы:** мотивационный стимул, жетоны (10 штук).

**Особенности:** использовать не прямое отсроченное поощрение во всех случаях (собирает 10 жетонов – получает мотивационный стимул).

**Коррекция ошибки:** блокирование при попытке хватать, бросать предметы, а также предотвращение попыток угадывания; возвращение на предыдущий этап.

**Критерий завершения сессии:** 5 раз подряд останавливает взгляд на несколько секунд, смотрит в глаза позвавшего человека с жестовой подсказкой (коммуникативный партнер сидит напротив на расстоянии до 0,5 метра).

**Критерий успеха:** 80% правильных реакций для каждого вида деятельности в течение двух дней подряд.

### Этап №4

**Инструкция:** «Посмотри на меня!»

**Верная реакция:** останавливает взгляд на несколько секунд, смотрит в глаза позвавшего человека самостоятельно (коммуникативный партнер сидит напротив на расстоянии до 0,5 метра).

**Материалы:** мотивационный стимул, жетоны (10 штук).

**Особенности:** использовать не прямое отсроченное поощрение во всех случаях (собирает 10 жетонов – получает мотивационный стимул).

**Коррекция ошибки:** блокирование при попытке хватать, бросать предметы, а также предотвращение попыток угадывания; возвращение на предыдущий этап.

**Критерий завершения сессии:** 5 раз подряд останавливает взгляд на несколько секунд, смотрит в глаза позвавшего самостоятельно (коммуникативный партнер сидит напротив на расстоянии до 0,5 метра).

**Критерий успеха:** 80% правильных реакций для каждого вида деятельности в течение двух дней подряд.

**Рекомендованные упражнения для индивидуальной  
коррекционной работы с испытуемым**

**Протокол обучающего сета для испытуемого №2**

**«Посмотри на меня»**

**Имя:** Испытуемый №2.

**Цель:** после инструкции «Посмотри на меня!» устанавливает зрительный контакт, который можно расценить как МАНД-реакцию на появление мотивационного стимула.

**Данные базового уровня (BL):** может понимать инструкцию, предъявленную в словесной форме, подкрепленную контекстом ситуации взаимодействия и подсказками педагога (задержка поощрения до момента установления зрительного контакта; движения педагога в сторону взгляда ребенка, с целью поймать его «случайный» взгляд). Часто не выполняет инструкцию совсем.

**Метод обучения:** шейпинг.

**Вид подсказки:** физическая, частичная физическая, жестовая.

**Запись данных (вид):**

- | (+) – самостоятельная реакция;
- П – физическая (Ф), частично физическая (Ч), жестовая (Ж) подсказка;
- Н – нежелательное поведение;
- – не делает.

**Этап №1**

**Инструкция:** «Посмотри на меня!»

**Верная реакция:** останавливает взгляд на несколько секунд, смотрит в глаза позвавшего человека с физической подсказкой (коммуникативный партнер сидит напротив на расстоянии до 0,5 метра).

**Материалы:** мотивационный стимул.

**Особенности:** использовать прямое (не пищевое) поощрение во всех случаях.

**Коррекция ошибки:** блокирование при попытке хватать, бросать предметы, брать их в рот; повторение процедуры с усилением физической подсказки.

**Критерий завершения сессии:** 5 раз подряд останавливает взгляд на несколько секунд, смотрит в глаза позвавшего человека с физической подсказкой (коммуникативный партнер сидит напротив на расстоянии до 0,5 метра).

**Критерий успеха:** 80% правильных реакций для каждого вида деятельности в течение двух дней подряд.

**Этап №2**

**Инструкция:** «Посмотри на меня!»

**Верная реакция:** останавливает взгляд на несколько секунд, смотрит в глаза позвавшего человека с частичной физической подсказкой (коммуникативный партнер сидит напротив на расстоянии до 0,5 метра).

**Материалы:** мотивационный стимул.

**Особенности:** использовать прямое (не пищевое) поощрение во всех случаях.

**Коррекция ошибки:** блокирование при попытке хватать, бросать предметы, брать их в рот; возвращение на предыдущий этап.

**Критерий завершения сессии:** 5 раз подряд останавливает взгляд на несколько секунд, смотрит в глаза позвавшего человека с частичной физической подсказкой (коммуникативный партнер сидит напротив на расстоянии до 0,5 метра).

**Критерий успеха:** 80% правильных реакций для каждого вида деятельности в течение двух дней подряд.

### Этап №3

**Инструкция:** «Посмотри на меня!»

**Верная реакция:** останавливает взгляд на несколько секунд, смотрит в глаза позвавшего человека с жестовой подсказкой (коммуникативный партнер сидит напротив на расстоянии до 0,5 метра).

**Материалы:** мотивационный стимул.

**Особенности:** использовать прямое (не пищевое) поощрение во всех случаях.

**Коррекция ошибки:** блокирование при попытке хватать, бросать предметы, брать их в рот; возвращение на предыдущий этап.

**Критерий завершения сессии:** 5 раз подряд останавливает взгляд на несколько секунд, смотрит в глаза позвавшего человека с жестовой подсказкой (коммуникативный партнер сидит напротив на расстоянии до 0,5 метра).

**Критерий успеха:** 80% правильных реакций для каждого вида деятельности в течение двух дней подряд.

### Этап №4

**Инструкция:** «Посмотри на меня!»

**Верная реакция:** останавливает взгляд на несколько секунд, смотрит в глаза позвавшего человека самостоятельно (коммуникативный партнер сидит напротив на расстоянии до 0,5 метра).

**Материалы:** мотивационный стимул.

**Особенности:** использовать прямое (не пищевое) поощрение во всех случаях.

**Коррекция ошибки:** блокирование при попытке хватать, бросать предметы, брать их в рот; возвращение на предыдущий этап.

**Критерий завершения сессии:** 5 раз подряд останавливает взгляд на несколько секунд, смотрит в глаза позвавшего самостоятельно (коммуникативный партнер сидит напротив на расстоянии до 0,5 метра).

**Критерий успеха:** 80% правильных реакций для каждого вида деятельности в течение двух дней подряд.

**Рекомендованные упражнения для индивидуальной  
коррекционной работы с испытуемым**

**Протокол обучающего сета для испытуемого №1**

**«Жест отказа»**

**Имя:** Испытуемый №1

**Цель:** после появления умеренно неприятного стимула и вопроса «Хочешь ...?» использует жест отказа (раскрытая ладонь движется в сторону от себя), что можно расценить как МАНД-реакцию.

**Данные базового уровня (BL):** имеют место реакции отказа от предложенных предметов или деятельности, которые могут проявляться в виде нежелательного поведения: снимает обувь, одежду, кричит, плачет, падает на пол и дергает руками, ногами.

**Метод обучения:** шейпинг.

**Вид подсказки:** физическая, частичная физическая.

**Запись данных (вид):**

- | (+) – самостоятельная реакция;
- П – физическая (Ф), частично физическая (Ч) подсказка;
- Н – нежелательное поведение;
- – не делает.

**Этап №1**

**Инструкция:** «Хочешь...?»

**Верная реакция:** после появления умеренно неприятного стимула и вопроса «Хочешь ...?» с физической помощью использует жест отказа (раскрытая ладонь движется в сторону от себя), что можно расценить как МАНД-реакцию.

**Материалы:** неприятный стимул.

**Особенности:** использовать прямое отрицательное поощрение во всех случаях.

**Коррекция ошибки:** блокирование при попытке хватать, бросать предметы; повторение процедуры с усилением физической подсказки.

**Критерий завершения сессии:** 5 раз подряд с физической подсказкой использует жест отказа в ответ на предъявление неприятного стимула.

**Критерий успеха:** 80% правильных реакций для каждого вида деятельности в течение двух дней подряд.

**Этап №2**

**Инструкция:** «Хочешь...?»

**Верная реакция:** после появления умеренно неприятного стимула и вопроса «Хочешь ...?» с частичной физической помощью использует жест отказа (раскрытая ладонь движется в сторону от себя), что можно расценить как МАНД-реакцию.

**Материалы:** неприятный стимул.

**Особенности:** использовать прямое отрицательное поощрение во всех случаях.

**Коррекция ошибки:** блокирование при попытке хватать, бросать предметы; возвращение на предыдущий этап.

**Критерий завершения сессии:** 5 раз подряд с частичной физической подсказкой использует жест отказа в ответ на предъявление неприятного стимула.

**Критерий успеха:** 80% правильных реакций для каждого вида деятельности в течение двух дней подряд.

### **Этап №3**

**Инструкция:** «Хочешь...?»

**Верная реакция:** после появления умеренно неприятного стимула и вопроса «Хочешь ...?» самостоятельно использует жест отказа (раскрытая ладонь двигается в сторону от себя), что можно расценить как МАНД-реакцию.

**Материалы:** неприятный стимул.

**Особенности:** использовать прямое отрицательное поощрение во всех случаях.

**Коррекция ошибки:** блокирование при попытке хватать, бросать предметы; возвращение на предыдущий этап.

**Критерий завершения сессии:** 5 раз подряд самостоятельно использует жест отказа в ответ на предъявление неприятного стимула.

**Критерий успеха:** 80% правильных реакций для каждого вида деятельности в течение двух дней подряд.

**Рекомендованные упражнения для индивидуальной  
коррекционной работы с испытуемым**

**Протокол обучающего сета для испытуемого №2**

**«Указательный жест»**

**Имя:** Испытуемый №2.

**Цель:** после появления мотивационного стимула и инструкции «Что ты хочешь?» указывает на мотивационный стимул, что можно расценить как МАНД-реакцию.

**Данные базового уровня (BL):** тянется к мотивационному стимулу, пытается хватать; может понимать инструкцию, предъявленную в словесной форме, подкрепленную контекстом ситуации взаимодействия и физическими подсказками педагога.

**Метод обучения:** шейпинг.

**Вид подсказки:** физическая, частичная физическая.

**Запись данных (вид):**

- | (+) – самостоятельная реакция;
- П – физическая (Ф), частично физическая (Ч) подсказка;
- Н – нежелательное поведение;
- – не делает.

**Этап №1**

**Инструкция:** «Что ты хочешь?»

**Верная реакция:** после появления мотивационного стимула и инструкции «Что ты хочешь?» с физической подсказкой указывает на мотивационный стимул, что можно расценить как МАНД-реакцию.

**Материалы:** мотивационный стимул.

**Особенности:** использовать прямое (не пищевое) поощрение во всех случаях.

**Коррекция ошибки:** блокирование при попытке хватать, бросать предметы; повторение процедуры с усилением физической подсказки.

**Критерий завершения сессии:** 5 раз подряд с физической подсказкой указывает на предложенный мотивационный стимул с целью получить его.

**Критерий успеха:** 80% правильных реакций для каждого вида деятельности в течение двух дней подряд.

**Этап №2**

**Инструкция:** «Что ты хочешь?»

**Верная реакция:** после появления мотивационного стимула и инструкции «Что ты хочешь?» с частичной физической подсказкой указывает на мотивационный стимул, что можно расценить как МАНД-реакцию.

**Материалы:** мотивационный стимул.

**Особенности:** использовать прямое (не пищевое) поощрение во всех случаях.

**Коррекция ошибки:** блокирование при попытке хватать, бросать предметы; возвращение на предыдущий этап.

**Критерий завершения сессии:** 5 раз подряд с частичной физической подсказкой указывает на предложенный мотивационный стимул с целью получить его.

**Критерий успеха:** 80% правильных реакций для каждого вида деятельности в течение двух дней подряд.

### Этап №3

**Инструкция:** «Что ты хочешь?»

**Верная реакция:** после появления мотивационного стимула и инструкции «Что ты хочешь?» самостоятельно указывает на мотивационный стимул, что можно расценить как МАНД-реакцию.

**Материалы:** мотивационный стимул.

**Особенности:** использовать прямое (не пищевое) поощрение во всех случаях.

**Коррекция ошибки:** блокирование при попытке хватать, бросать предметы; возвращение на предыдущий этап.

**Критерий завершения сессии:** 5 раз подряд самостоятельно указывает на предложенный мотивационный стимул с целью получить его.

**Критерий успеха:** 80% правильных реакций для каждого вида деятельности в течение двух дней подряд.

### Этап №4

**Инструкция:** «Посмотри на меня!»

**Верная реакция:** останавливает взгляд на несколько секунд, смотрит в глаза позвавшего человека самостоятельно (коммуникативный партнер сидит напротив на расстоянии до 0,5 метра).

**Материалы:** мотивационный стимул, жетоны (10 штук).

**Особенности:** использовать не прямое отсроченное поощрение во всех случаях (собирает 10 жетонов – получает мотивационный стимул).

**Коррекция ошибки:** блокирование при попытке хватать, бросать предметы, а также предотвращение попыток угадывания; возвращение на предыдущий этап.

**Критерий завершения сессии:** 5 раз подряд останавливает взгляд на несколько секунд, смотрит в глаза позвавшего самостоятельно (коммуникативный партнер сидит напротив на расстоянии до 0,5 метра).

**Критерий успеха:** 80% правильных реакций для каждого вида деятельности в течение двух дней подряд.

**Рекомендованные упражнения для индивидуальной  
коррекционной работы с испытуемым**

**Протокол обучающего сета для испытуемого №1**

**«PECS: Второй этап»**

**Имя:** Испытуемый №1

**Цель:** просить с помощью пустой карточки, расположенной на расстоянии 1 метра от ребенка, желаемый предмет/действие.

**Данные базового уровня (BL):** навык просьбы с помощью пустой карточки сформирован; ребенок самостоятельно, без подсказки использует карточку для получения мотивационного стимула, однако вне контекста занятия чаще использует указательный жест, гораздо реже пытается найти карточку.

**Метод обучения:** шейпинг.

**Вид подсказки:** физическая, частичная физическая, жестовая.

**Запись данных (вид):**

- | (+) – самостоятельная реакция;
- П – физическая (Ф), частичная физическая (Ч), жестовая (Ж) подсказка.
- Н – нежелательное поведение;
- – не делает.

**Этап №1**

**Инструкция:** вербальная инструкция отсутствует; педагог сидит близко к ребенку с предметом-стимулом в руках, ожидая, когда ребенок с физической помощью найдет карточку и подаст в обмен на предмет-стимул.

**Верная реакция:** с физической подсказкой находит лежащую на расстоянии 1 метра карточку PECS и подает ее, чтобы получить желаемый предмет.

**Материалы:** предметы-стимулы, карточка PECS.

**Особенности:** использовать прямое (не пищевое) поощрение во всех случаях.

**Коррекция ошибки:** блокирование при попытке хватать предмет-стимул; повторение процедуры с усилением физической подсказки.

**Критерий завершения сессии:** 10 успешных просьб с физической помощью подряд.

**Критерий успеха:** 80% правильных реакций для каждого вида деятельности в течение двух дней подряд.

**Этап №2**

**Инструкция:** вербальная инструкция отсутствует; педагог сидит близко к ребенку с предметом-стимулом в руках, ожидая, когда ребенок с частичной физической помощью найдет карточку и подаст в обмен на предмет-стимул.

**Верная реакция:** с частичной физической подсказкой находит лежащую на расстоянии 1 метра карточку PECS и подает ее, чтобы получить желаемый предмет.

**Материалы:** предметы-стимулы, карточка PECS.

**Особенности:** использовать прямое (не пищевое) поощрение во всех случаях.

**Коррекция ошибки:** блокирование при попытке хватать предмет-стимул; возвращение на предыдущий этап.

**Критерий завершения сессии:** 10 успешных просьб с частичной физической помощью подряд.

**Критерий успеха:** 80% правильных реакций для каждого вида деятельности в течение двух дней подряд.

### Этап №3

**Инструкция:** вербальная инструкция отсутствует; педагог сидит близко к ребенку с предметом-стимулом в руках, ожидая, когда ребенок с жестовой помощью найдет карточку и подаст в обмен на предмет-стимул.

**Верная реакция:** с жестовой подсказкой находит лежащую на расстоянии 1 метра карточку PECS и подает ее, чтобы получить желаемый предмет.

**Материалы:** предметы-стимулы, карточка PECS.

**Особенности:** использовать прямое (не пищевое) поощрение во всех случаях.

**Коррекция ошибки:** блокирование при попытке хватать предмет-стимул; возвращение на предыдущий этап.

**Критерий завершения сессии:** 10 успешных просьб с жестовой подсказкой подряд.

**Критерий успеха:** 80% правильных реакций для каждого вида деятельности в течение двух дней подряд.

### Этап №4

**Инструкция:** вербальная инструкция отсутствует; педагог сидит близко к ребенку с предметом-стимулом в руках, ожидая, когда ребенок самостоятельно найдет карточку и подаст в обмен на предмет-стимул.

**Верная реакция:** самостоятельно находит лежащую на расстоянии 1 метра карточку PECS и подает ее, чтобы получить желаемый предмет.

**Материалы:** предметы-стимулы, карточка PECS.

**Особенности:** использовать прямое (не пищевое) поощрение во всех случаях.

**Коррекция ошибки:** блокирование при попытке хватать предмет-стимул; возвращение на предыдущий этап.

**Критерий завершения сессии:** 10 успешных самостоятельных просьб с карточкой подряд.

**Критерий успеха:** 80% правильных реакций для каждого вида деятельности в течение двух дней подряд.

**Рекомендованные упражнения для индивидуальной  
коррекционной работы с испытуемым**

**Протокол обучающего сета для испытуемого №2**

**«PECS: Первый этап»**

**Имя:** Испытуемый №2

**Цель:** просить с помощью пустой карточки желаемый предмет/действие.

**Данные базового уровня (BL):** навыки просьбы не сформированы; если ребенок хочет что-то получить, то берет предмет самостоятельно; если что-то/кто-то препятствует ему, сразу оставляет попытки достать привлекательный предмет, переключается на другой; тянется руками к предмету, предлагаемому другим человеком, только тогда, когда протянутая рука предлагающего оказывается на близком расстоянии.

**Метод обучения:** шейпинг.

**Вид подсказки:** физическая, частичная физическая, жестовая.

**Запись данных (вид):**

- | (+) – самостоятельная реакция;
- П – физическая (Ф), частичная физическая (Ч), жестовая (Ж) подсказка.
- Н – нежелательное поведение;
- – не делает.

**Этап №1**

**Инструкция:** вербальная инструкция отсутствует; педагог сидит близко к ребенку с предметом-стимулом в руках, ожидая, когда ребенок с физической подсказкой подаст карточку в обмен на предмет-стимул.

**Верная реакция:** с физической подсказкой берет лежащую рядом карточку PECS и подает ее, чтобы получить желаемый предмет.

**Материалы:** предметы-стимулы, карточка PECS.

**Особенности:** использовать прямое (не пищевое) поощрение во всех случаях.

**Коррекция ошибки:** блокирование при попытке хватать предмет-стимул, класть карточку в рот, использовать ее для аутостимуляции, например, стучать ей; повторение процедуры с усилением физической подсказки.

**Критерий завершения сессии:** 10 успешных просьб с карточкой подряд с физической помощью.

**Критерий успеха:** 80% правильных реакций для каждого вида деятельности в течение двух дней подряд.

**Этап №2**

**Инструкция:** вербальная инструкция отсутствует; педагог сидит близко к ребенку с предметом-стимулом в руках, ожидая, когда ребенок с частичной физической помощью подаст карточку в обмен на предмет-стимул.

**Верная реакция:** с частичной физической подсказкой берет лежащую рядом карточку PECS и подает ее, чтобы получить желаемый предмет.

**Материалы:** предметы-стимулы, карточка PECS.

**Особенности:** использовать прямое (не пищевое) поощрение во всех случаях.

**Коррекция ошибки:** блокирование при попытке хватать предмет-стимул, класть карточку в рот, использовать ее для аутостимуляции, например, стучать ей; возвращение на предыдущий этап.

**Критерий завершения сессии:** 10 успешных просьб с карточкой подряд с частичной физической помощью.

**Критерий успеха:** 80% правильных реакций для каждого вида деятельности в течение двух дней подряд.

### Этап №3

**Инструкция:** вербальная инструкция отсутствует; педагог сидит близко к ребенку с предметом-стимулом в руках, ожидая, когда ребенок с жестовой подсказкой подаст карточку в обмен на предмет-стимул.

**Верная реакция:** с жестовой подсказкой берет лежащую рядом карточку PECS и подает ее, чтобы получить желаемый предмет.

**Материалы:** предметы-стимулы, карточка PECS.

**Особенности:** использовать прямое (не пищевое) поощрение во всех случаях.

**Коррекция ошибки:** блокирование при попытке хватать предмет-стимул, класть карточку в рот, использовать ее для аутостимуляции, например, стучать ей; возвращение на предыдущий этап.

**Критерий завершения сессии:** 10 успешных просьб с карточкой подряд с жестовой помощью.

**Критерий успеха:** 80% правильных реакций для каждого вида деятельности в течение двух дней подряд.

### Этап №4

**Инструкция:** вербальная инструкция отсутствует; педагог сидит близко к ребенку с предметом-стимулом в руках, ожидая, когда ребенок самостоятельно подаст карточку в обмен на предмет-стимул.

**Верная реакция:** самостоятельно берет лежащую рядом карточку PECS и подает ее, чтобы получить желаемый предмет.

**Материалы:** предметы-стимулы, карточка PECS.

**Особенности:** использовать прямое (не пищевое) поощрение во всех случаях.

**Коррекция ошибки:** блокирование при попытке хватать предмет-стимул, класть карточку в рот, использовать ее для аутостимуляции, например, стучать ей; возвращение на предыдущий этап.

**Критерий завершения сессии:** 10 успешных самостоятельных просьб с карточкой подряд.

**Критерий успеха:** 80% правильных реакций для каждого вида деятельности в течение двух дней подряд.