

*Пахомов Илья Александрович*

аспирант

*Макарова Людмила Николаевна*

д-р пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет

им. Г.Р. Державина»

г. Тамбов, Тамбовская область

**ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ АСПЕКТОВ  
МОДЕЛИ ПСИХИЧЕСКОГО В РАМКАХ ОБОГАЩЕНИЯ  
СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ДОШКОЛЬНИКОВ  
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

*Аннотация:* статья содержит подробное описание процедуры формирования умения понимать перспективу собеседника-наблюдателя как одного из базовых аспектов модели психического у четверых детей с расстройствами аутистического спектра. Процедура проводилась в рамках коррекционно-педагогического вмешательства с применением прикладного анализа поведения. При реализации процедуры использовались игрушки, картинки и текстовые подсказки.

*Ключевые слова:* аутизм, модель психического, дефектология, прикладной анализ поведения.

*Введение.* Под моделью психического в психологии и педагогике понимается способность человека понимать психическое состояние себя и, главным образом, окружающих людей. Учитывая то, что основным следствием накопления социального опыта является социализация, а также то, что одной из значимых предпосылок успешной социализации является способность понимать состояние окружающих людей (так как без опоры на это состояние невозможно выстраивать эффективную коммуникацию), формирование модели психического можно назвать весьма актуальной проблемой в рамках общепедагогической и коррекционно-педагогической работы. Одним из базовых аспектов модели психиче-

ского является понимание перспективы внешнего наблюдателя, так как такое понимание может быть сформировано с опорой на наглядные показатели. В особенности данная информация актуальна при дефектологической работе с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС) по той причине, что в большом количестве случаев именно визуальное восприятие является сильной стороной таких детей. Ниже мы представим кейс по формированию понимания перспективы наблюдателя у четверых говорящих детей с РАС.

*Участники и среда.* Катя – девочка 5 лет, с диагнозом расстройство аутистического спектра с речью, близкой к возрастной норме, но испытывающая серьёзные проблемы с формированием не речевых коммуникативных умений и навыков. Девочка посещает обычную группу детского сада и занимается компенсирующими занятиями с двумя педагогами один на один и в формате разовых коммуникативных занятий.

Андрей, мальчик 6 лет с диагнозом атипичный аутизм. У мальчика близкий к возрастной норме словарный запас, но при этом он редко использует речь функционально. В основном вокализации мальчика спонтанны и не относятся к актуальной ситуации. Для Андрея представляет большую сложность целенаправленная деятельность в групповом формате, но при этом он хорошо занимается в формате один на один и способен переносить усвоенные на индивидуальных занятиях умения и навыки в натуральную среду.

Харитон – мальчик 4 лет с диагнозом задержка психического развития и аутичные черты. Мальчик использует вокальную речь функционально, но при этом его речь практически полностью состоит из конкретных паттернов, которые он берёт из мультиков или из речи окружающих. Вносить коррективы в усвоенные фразы для Харитона затруднительно, но при этом он достаточно эффективно (понятно для окружающих) подбирает фразы под ситуацию. Харитон посещает обычную группу детского садика.

Антон – мальчик 5 лет без официального диагноза, но имеющий характерные для высокофункционального аутизма поведенческие особенности: для него

затруднительно взаимодействие с окружающими, в особенности со сверстниками. Пребывая в обычной группе детского сада, Антон может вступать во взаимодействие со сверстниками исключительно в том случае, если это взаимодействие организовано педагогом. При этом у мальчика достаточно хорошо и местами даже с опережением относительно возрастной нормы формируются некоторые академические, в том числе речевые навыки.

Имена всех детей изменены, прочие характеристики полностью соответствуют действительности. Поведенческое вмешательство осуществлялось в формате один на один с педагогом в отдельном помещении, в котором могли присутствовать сторонние наблюдатели, не вмешивающиеся в процесс. Все дети имели базовые навыки чтения (это имеет значение по той причине, что в процедуре использовались текстовые подсказки).

*Формируемое поведение.* В качестве целевого поведения были обозначены ответы на вопрос, видит ли определённое изображение или предмет названное лицо. При этом на начальных этапах в качестве лиц использовались игрушки (Крокодил Гена и Чебурашка), а затем педагог переходил на самого ученика, на себя и на сторонних живых наблюдателей.

*Материалы.* Во время реализации процедуры использовались следующие материалы: игрушки (большой набор разных игрушек у Кати и Крокодил Гена и Чебурашка у остальных детей), набор карточек с изображением на одной стороне и пустотой на другой, при этом для Андрея использовалось дополнительное пособие, которое будет описано ниже. Занятия происходили за столом, педагог и ребёнок сидели на смежных сторонах стола, при необходимости разворачивались друг к другу. Кроме того, использовались текстовые подсказки (надписи маркером на бумаге, которые делались непосредственно во время реализации процедуры). В качестве поощрений использовалась жетонная система и разные игрушки, исходя из желаний каждого из учеников.

*Процедура.* Начало процедуры было общим. Затем в стратегию вносились коррективы в зависимости от особенностей и потребностей каждого из детей. Педагог садился рядом с учеником за стол, располагал на столе друг напротив

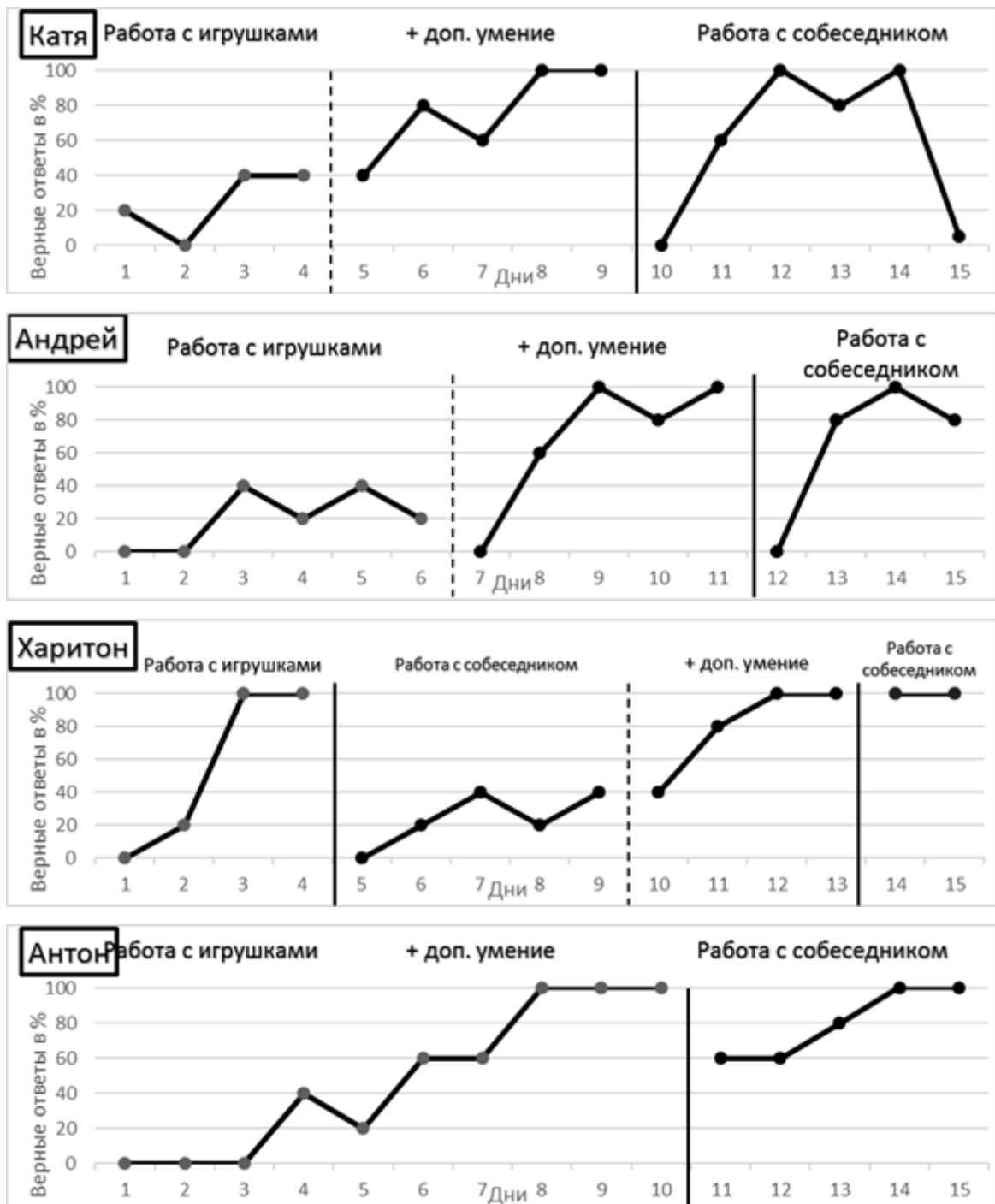
друга две игрушки (на равном расстоянии от ученика), так, чтобы глаза игрушек смотрели в одну сторону, затем располагал между игрушками карточку, с одной стороны которой есть изображение, а с другой стороны которой пусто, и задавал ребёнку вопрос «Крокодил Гена видит?», при этом указывая пальцем на глаза Крокодила Гены и проводя по воздуху линию до карточки (которая была повернута к Крокодилу изображением или нет). Задачей ученика было ответить «да! Видит!» или «Нет! Не видит!». Так продолжалось несколько раз с изменением положения карточки и персонажа, о котором задаётся вопрос. Первые 3–5 раз педагог предоставлял ребёнку полную подсказку. Использовались текстовые подсказки, то есть педагог указывал пальцем на нужную надпись. Затем предоставление подсказки задерживалось, и ребёнок уже имел возможность сам ответить на вопрос. В случае правильного ответа ребёнку предоставлялось поощрение (со всеми детьми использовалась жетонная система подкрепления), в случае неправильного ответа предоставлялся корректирующий фидбек: «нет, это неправильно, посмотри!» и игрушка вместе с карточкой разворачивалась с сохранением их положения относительно друг друга. Поощрение в этом случае не предоставлялось.

На втором этапе процедуры педагог переходил с вопросов об игрушках на вопросы о себе и ученике.

Меры, которые оказались эффективны в процессе реализации процедуры с каждым из детей: при работе с *Катей* потребовалось дополнительное обучение умению указывать на персонажа, о котором идёт речь. До того, как было освоено это умение, Катя ошибалась в более, чем 50% случаев. *Андрею* потребовалось создание дополнительного пособия, так как он не мог понять, почему пустая сторона карточки называется «нет», а сторона с картинкой «да»: для него был сделан специальный лист картона, на котором снизу было написано «ничего нет – не видит» на одной стороне и «картинка – видит» с другой стороны. На этапе обучения карточки демонстрировались, будучи приложенными к одной из сторон этого листа. После освоения умения лист был убран. *Харитон* легко освоил ра-

боту с игрушками, но долго не мог обобщить умение на работу с живым собеседником, поэтому были использованы «галстуки» из бумаги, на которых было написано «я» (висел на шее ученика) и «ты» (висел на шее педагога). Без этих «галстуков» ученик, отвечая на сам вопрос правильно, постоянно путал местоимения. *Антон* усвоил умение без дополнительных мер.

Данные собирались по результатам первых пяти проб в день. Подсчитывалось количество правильных ответов из 5. В дальнейшем работа велась уже без сбора данных. На рисунке 1 представлены полученные результаты.



## Рис. 1. Результаты вмешательства

*Выводы.* Как можно увидеть на графике, во всех четырёх случаях процедура в конечном счёте привела к формированию целевого умения, что однозначно говорит об эффективности разработанного вмешательства в целом. Однако в трёх случаях из четырёх для достижения необходимого результата потребовалась разработка дополнительных стратегий, которые едва ли могли бы быть запланированы заранее. Это свидетельствует о том, что коррекционная педагогика, особенно в части формирования социально значимого поведения у детей с эмоционально-волевыми расстройствами, всегда должна предполагать индивидуальный подход к каждому ученику. Следует также отметить то, что все дети, участвовавшие в данной процедуре, смогли перенести сформированный навык на натуральную среду, то есть научились отвечать на сформированный вопрос относительно других людей и находясь вне учебной среды. При этом следует обратить внимание на то, что понимание перспективы наблюдателя – это только одна из базисных основ модели психического, а значит для того, чтобы обеспечить гармоничное формирование социального опыта детей с РАС необходимо разрабатывать и реализовывать дальнейшие процедуры по формированию понимания состояния окружающих.

В качестве *ограничения* данной процедуры можно отметить то, что она едва ли пригодна для работы с невербальными детьми с РАС, так как требует вокального ответа на вопрос педагога. Тем не менее, адаптация данной процедуры под детей, использующих альтернативные системы коммуникации, также возможна в рамках индивидуального подхода. Кроме того, в процедуре используются текстовые подсказки, а значит, она требует владения чтением. При этом следует отметить, что подсказки для фраз «Да! Видит!» и «Нет! Не видит!» могут предоставляться не только в текстовой форме, но и в любом другом визуальном виде, то есть данное ограничение также может быть преодолено при индивидуализации процедуры.