

## ЧУЖЫ СЯРОД СВАІХ?

Знаёмства з асабістай справай навічка Алену Фёдараўну, класнага кіраўніка 6 «Б», шчыра аздачыла – у яе яшчэ ніколі не было вучняў з сіндромам Аспергера. Аднак ужо з першых урокаў матэматыкі, якую яна выкладала, настаўніца пачала супакойвацца. Павел хутка засвойваў новы матэрыял, лёгка рашаў задачы і ўвогуле радаваў яе сваёй цікаўнасцю, кемлівасцю, актыўнасцю. Зрэшты, ужо праз некалькі тыдняў гэтая актыўнасць пачала крыху бянтэжыць класнага кіраўніка 6 «Б». На ўроку Павел заўсёды цягнуў руку, а калі Алена Фёдараўна давала слова іншаму вучню, гучна выказваў сваё незадавальненне. На экскурсіі ў краязнаўчы музей хлопец упарта лез наперад і пастаянна перапыняў экскурсавода не надта дарэчнымі пытаннямі. Падчас суботніка па добраўпарадкаванні школьнай тэрыторыі працаваў з ахвотай, але ўвесь час умешваўся ў дзеянні аднакласнікаў, робячы крыўдныя каментарыі. У канцы чвэрці Алена Фёдараўна пачала заўважаць, што дзеці пазбягаюць зносін з навічком: у школьнай сталойцы не садзяцца за адзін стол, не падыходзяць да яго на перапынках.

Пасля бацькоўскага сходу па выніках першай чвэрці класны кіраўнік папрасіла затрымацца маму Паўла, каб падзяліцца сваімі трывогамі адносна яе сына і абмеркаваць шляхі дапамогі хлопчыку.

– На жаль, вы мяне не здзівілі, – з сумнай усмешкай адказала мама. – Мы таму і са старой школы перайшлі, што аднакласнікі зусім не прымалі Паўла. Я шмат размаўляла з ім, думала, у новым калектыве здолее па-новаму будаваць адносіны. Відаць, не здолеў.

Алена Фёдараўна адказала, што асабіста яна здавацца не збіраецца і што за Паўла трэба памагацца. І пачаць яна мяркуе з узгаднення плана дзеянняў са школьным педагогам-псіхолагам.

Пра метады развіцця сацыяльных уменняў у дзяцей з расстройтвамі аўтыстычнага спектра, да якіх адносіцца і сіндром Аспергера, чытайце ў лістападаўскім выпуску «Бацькоўскага сходу».

## РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Тема для беседы с родителями



**Е. Ф. Сивашинская,**

доцент кафедры педагогики  
Брестского государственного университета им. А. С. Пушкина,  
кандидат педагогических наук, доцент

Последние медицинские популяционные исследования свидетельствуют о неуклонном увеличении количества детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). По усредненным данным ВОЗ (2023 г.), РАС выявляются примерно у 1 ребенка из 100.

Основные проявления расстройств – стойкое снижение способности инициировать и поддерживать социальное взаимодействие и коммуникацию, ограниченные и повторяющиеся негибкие шаблоны поведения, нетипичные или избыточные для возраста и социокультурного контекста интересы или занятия. Заметными эти нарушения в развитии становятся обычно уже в раннем детстве, но симптомы могут проявляться и позднее, когда социальные потребности взрослого человека начинают превышать его ограниченные возможности. При этом неспособность к социальному взаимодействию и коммуникации выражается у ребенка настолько, что вызывает проблемы в различных сферах его жизнедеятельности.

## Трудности социального взаимодействия

Наряду с основными симптомами, для расстройств аутистического спектра характерны и другие особенности. Они не входят в число диагностических критериев, но важны для определения образовательного маршрута, направлений коррекционно-педагогической помощи детям с РАС в ходе их социализации и образования. К таким особенностям относятся трудности обработки сенсорной информации (сенсорная гипо- или гиперчувствительность), нарушения моторики, физическая неуклюжесть, бедность ритма и интонации речи, потребность в рутине, нарушение чувства опасности, а также ряд когнитивных особенностей: нарушения внимания, исполнительной функции, низкая центральная когерентность (из деталей не складывается общая картина), склонность к визуальному мышлению и др. [1; 2].

Вышеназванные особенности людей с РАС любого возраста так или иначе связаны с двумя их базовыми проблемами – *дефицитом теории (модели) психического («theory of mind»)* и *нарушением исполнительного функционирования*. Например, с нарушением модели психического связаны такие трудности, как понимание, объяснение и прогнозирование эмоций, мыслей, намерений (в целом психического состояния) и поведения других людей; понимание того, как собственное поведение влияет на мысли и чувства других людей; неспособность отличить выдумку от факта; проблемы с объединенным вниманием в группе и с выполнением социальных норм. При этом одну из наиболее дезадаптирующих проблем детей и подростков с РАС составляют трудности в установлении контакта с другими людьми, в том числе со сверстниками, неспособность к гибкому учету новизны в социальной среде и изменению собственного поведения в соответствии с изменением внешних условий.

Нарушения социального взаимодействия выражаются в наивности, эгоцентризме, неспособности понимать метафоры, сложные правила социального взаимодействия, неправильной интерпретации социальных знаков и оценке социальной дистанции и т.п. Чувство эмпатии и синхронность в эмоциональных переживаниях с окружающими людьми, в первую очередь со сверстниками, формируются у таких детей с трудом. Им сложно инициировать и поддерживать диалог, они как будто бы не стремятся к спонтанному поиску разделяемой с окружающими радости, общих интересов или достижений. Эти особенности людей с РАС, определяемые

специалистами как социальная слепота, приводят к серьезным затруднениям в обычных жизненных ситуациях. Например, им сложно понять, являются действия других преднамеренными или непреднамеренными, при каких обстоятельствах можно говорить о личных проблемах или интересах, а когда лучше воздержаться от этого, в каких случаях важно прекратить делать то, что тебе нравится, и сосредоточиться на потребностях и интересах другого человека или на деятельности, более значимой в данный момент.

Нарушение у детей и подростков с РАС способности к построению межличностных отношений в повседневной жизни оборачивается отсутствием друзей. Как показывают результаты исследований, социальная изоляция таких ребят прогрессирует с возрастом. Их общение затрудняется также низкой стрессоустойчивостью.

Особые трудности и даже препятствия в ходе социализации, образования, а позже и при трудоустройстве возникают у детей и молодых людей с РАС вследствие нарушения исполнительной функции (способность к организации и планированию, рабочая память, контроль импульсов, рефлексия, управление временем и расстановка приоритетов, понимание комплексных и абстрактных концепций, применение новых стратегий и др.). Они не умеют планировать свой день и любые виды деятельности, определять жизненные перспективы. Им сложно справляться не только с учебно-познавательной и трудовой деятельностью, но часто и с обычными бытовыми делами. Исключением может быть деятельность в сфере их повышенного интереса.

Важно подчеркнуть, что ребенок, который внешне не проявляет интереса к другим людям и ни с кем не общается, как правило, испытывает желание стать частью социального мира и иметь друзей. Вместе с тем мнение, будто дети с РАС могут научиться социальному поведению, просто находясь рядом со сверстниками, ошибочно. Нет смысла ожидать, что инклюзивная среда сама по себе будет способствовать решению проблем социального характера. Нормотипичные дети усваивают большую часть социальных умений без специального обучения путем наблюдения, подражания и моделирования. Детям же с РАС, как правило, эти способы недоступны, поэтому их необходимо обучать социально приемлемому поведению так же как и предметным знаниям и умениям. И если верно определить цели и задачи в области социализации конкретного ребенка, оказать ему коррекционно-педагогическую помощь с применением практик (вмешательств)

с доказанной эффективностью, создать развивающую домашнюю среду, он станет намного более социально адаптированным.

Социальное поведение в широком значении представляет собой совокупность действий, направленных человеком на взаимодействие с другими людьми для удовлетворения своих потребностей, выражения чувств, разделения эмоций, обмена информацией и опытом. Социальное поведение активизирует коммуникативные умения и навыки, способность понимать социальные сигналы и соответствовать социальным ожиданиям. Примерами социальных умений и навыков являются установление зрительного контакта, распознавание мимики и иных невербальных сигналов, навыки приветствия и прощания, соблюдение личного пространства (социальной дистанции); умения слушать, рассказывать, просить и принимать помощь, спрашивать и отвечать на вопросы, понимать юмор, проявлять эмпатию, выполнять групповые инструкции, взаимодействовать, делиться и др.

Важнейшим условием развития умений социального поведения детей с РАС является организация такой деятельности (учебной, трудовой, досуговой, спортивной, художественно-исполнительской и др.), которая требовала бы от них выполнения посильных адаптационных задач, наполняла смыслом повседневную жизнь. В целом, усложнение социальной среды становится необходимым стимулом в развитии таких детей. Опыт показывает, что огромное значение для социальной инклюзии ребят с РАС имеют как реальная возможность выйти в более сложную социальную среду, так и готовность социального окружения принять их [2]. В связи с этим наиболее адекватной и продуктивной стратегией обучения социальным умениям и навыкам является индивидуально-ориентированная, постепенная интеграция в группу или класс детей того же возраста и сопоставимых интеллектуальных способностей, но не имеющих выраженных коммуникативных проблем. В этом случае ребенок с РАС получает возможность следовать образцам адекватного социального поведения своих сверстников и постепенно осваивать сначала сложную и динамичную образовательную среду, а затем – жизненное пространство в целом [3, с. 83].

Инклюзивная образовательная среда учреждения образования должна рассматриваться родителями и педагогами детей с РАС как важнейший ресурс формирования социальных умений и навыков. Следует активно поощрять общение, социализацию ребенка с РАС с другими детьми; создать «систему приятелей», присматривающих

за ним в школе, по дороге домой, включающих его в игры и другие занятия сверстников. При этом желательно хвалить учащихся, если они относятся к однокласснику с РАС с сочувствием и дружелюбием, подчеркивать академические способности такого ребенка, создавать учебные и иные ситуации, требующие взаимодействия и сотрудничества. Не менее важно учить особого ребенка реагировать на социальные намеки, эмоции других людей, обеспечить его репертуаром стандартных ответов на различные житейские ситуации, проигрывая с ним тренировочные диалоги. Педагогам и родителям следует в случае необходимости защищать таких детей от возможных нападков и преследований со стороны сверстников. Нужно доступно объяснить нормотипичным одноклассникам или ребятам во дворе, что означает данный диагноз, понятно обрисовать социальные и другие проблемы людей с РАС.

### 👉 Стратегии помощи

Необходимо помнить об общих проявлениях, характерных для людей с расстройствами аутистического спектра, учитывать индивидуальные возможности и способности конкретного ребенка. Помочь в этом могут педагогические стратегии и методы коррекционно-педагогической помощи и сопровождения. Их выбор определяется исходным уровнем развития социальных и иных умений и навыков. Рассмотрим некоторые стратегии и практики, способствующие формированию социальных умений и навыков у детей с РАС.

**Стратегия визуальной поддержки.** Ее эффективность обусловлена тем, что дети с РАС с большей вероятностью обращают внимание и лучше понимают не то, что слышат, а то, что видят. Наглядные опоры помогают ребенку ориентироваться в последовательности действий и событий и служат напоминаниями о них. Например, визуальное расписание является эффективной альтернативой словесным или письменным инструкциям. Его применение во время школьных и домашних занятий помогает педагогам и родителям структурировать деятельность детей, способствует лучшему пониманию происходящего, более спокойному переходу от одного задания к другому. Специалисты рекомендуют чередовать сложные задания с более легкими мотивационными заданиями, что уменьшает вероятность проявления нежелательного поведения [3; 4]. Осваивая новый навык, ребенок учится выполнять все по расписанию, а затем постепенно становится более самостоятельным в планировании своей деятельности.



В визуальные расписания вклеиваются понятные ребенку изображения или символы, обозначающие какие-либо задания, действия, мероприятия или занятия (уроки). В частности, для формирования социальных умений в визуальные расписания вставляются изображения соответствующей инструкции-символа, например, обращения за помощью в осуществлении какой-то деятельности (подойти к сверстнику и попросить помощи в выполнении какого-либо действия) или проявления инициативы в установлении контакта (подойти к учителю с вопросом). В качестве визуальных опор используются также различные визуальные подсказки, например, карточки с инструкциями поведения, составленными в форме социальных историй (например, визуальное разъяснение, почему нельзя драться, кусаться, ругаться и т.д.).

**Стратегия «Прайминг».** Ее цель – заранее подготовить ребенка к той или иной сложной социальной ситуации, которая может возникнуть в ходе его взаимодействия с другими людьми. Прайминг (от англ. *prime* – первичный, первоначальный) трактуется как предварительное обучение умениям и навыкам, которые понадобятся ребенку в ближайшее время [4]. С этой целью применяется *метод моделирования*, суть которого заключается в демонстрации желательного целевого поведения, что приводит к имитации этого поведения ребенком и затем к закреплению имитируемого поведения. В частности, моделируя те или иные социальные или образовательные ситуации, можно тренировать ребенка в соответствующем правильном поведении. Как показывает практика, с помощью данной стратегии успешно предотвращаются поведенческие проблемы, связанные с переходом от одной деятельности к другой, избеганием сложных или неинтересных заданий, медленным темпом освоения умений и др.

**Стратегия «Поведенческий момент».** Используется педагогами и родителями с целью повышения мотивации детей к выполнению учебных и иных заданий, а также для побуждения их к проявлению инициативы в общении со сверстниками [4]. Так, например, в случае избегания ребенком выполнения заданий и требований можно включать немотивационные инструкции в серию мотивационных.

**Стратегия «Подсказка».** Способствует увеличению скорости освоения ребенком социальных умений и навыков (используется педагогами и родителями как самостоятельная или как составная часть других стратегий и методов обучения). Так, *словесные подсказки* напоминают

ребенку о том, что необходимо сделать в той или иной ситуации или как отреагировать на нее. *Визуальные подсказки* (карточки, символы) помогают усвоить абстрактные понятия. *Моделирование как показ необходимого действия* побуждает к повторению данного действия в перспективе в аналогичной ситуации.

Специалисты рекомендуют постепенно снижать уровень и интенсивность подсказки, вплоть до полного исчезновения необходимости в ней. Иначе ребенок приучится реагировать на внешние стимулы только в случае подсказки, и его самостоятельность в той или иной деятельности останется на низком уровне.

**Стратегия «Поощрение».** При организации индивидуальных занятий с ребенком могут применяться *прямые поощрения* (лакомство, любимое занятие и т.п.). При включении ребенка в групповую деятельность предпочтение отдается *отсроченным* или *варьирующим поощрениям* (например, получение ценных для ребенка мотивационных предметов (значок, звезда, наклейка и т.п.) или доступ к желаемым действиям). Используется также *система дополнительных стимулов*, с помощью которых ребенок может получить в отдаленной перспективе более значительные поощрения. С целью профилактики зависимости от поощрений необходимо, как и при использовании подсказок, постепенно уменьшать количество мотивационных стимулов.

**Стратегии «Натуральное обучение»** (вмешательство в естественных условиях) и **«Обучение ключевым навыкам»** [4]. Педагоги или родители стимулируют интерес ребенка к обучающему событию, предоставляют необходимую поддержку для демонстрации социально одобряемого поведения. Данные стратегии включают совместный выбор заданий, использование поощрений и моделирующих подсказок, а также естественных последствий, которые являются предметом интереса ребенка. В качестве ключевых формируются умения и навыки, которые позволят ребенку обучаться и взаимодействовать более эффективно и самостоятельно (например, реагировать на множественные сигналы, осуществлять саморегуляцию, проявлять инициативу, управлять своим поведением и др.).

**Метод «Социальные истории»** (К. Грэй). Эффективен для коррекции у детей с РАС нарушений социального взаимодействия, т. к. способствует появлению и закреплению социально одобряемых способов поведения и позволяет научиться понимать чувства и мысли других людей, управлять своим поведением. Социальные

истории (рассказы о жизни, сценарии из жизни) представляют собой короткие сюжеты, написанные от лица ребенка и подробно раскрывающие способы его поведения в тех или иных жизненных ситуациях.

Содержание рассказа из жизни, а также действующие в нем лица (сам ребенок, одноклассники, родители, учитель и др.) определяются в ходе наблюдения за ребенком. По мере взросления подростки сами могут стать соавторами своих социальных историй. Такой рассказ (небольшой по объему) должен включать три типа предложений: описывающие (сведения о различных ситуациях и условиях общения, действиях и поступках людей); направляющие (обозначение адекватного способа поведения в конкретной ситуации, алгоритма социально одобряемых действий); анализирующие (отражение информации о мыслях, чувствах, настроении людей). Так, если у ребенка проблемы с учебным поведением, скажем, он покидает свое место, не дожидаясь звонка или разрешения учителя, можно составить такой социальный сценарий: «Когда прозвонит звонок с урока, все дети ждут, когда учитель скажет, что можно идти на перемену. Я тоже жду разрешения учителя, чтобы никому не мешать. Учитель доволен, что я спокойно дождался его разрешения пойти на перемену. Мои одноклассники также рады, что я никому не мешал, и мы вместе пошли отдыхать».

**Практика привлечения нормативно развивающихся сверстников, подготовленных к взаимодействию с детьми с РАС.** Такая совместная деятельность обязательно должна быть эмоционально позитивной и интересной для обеих сторон. Например, педагог может организовать упражнение «следование за лидером»: в игровой форме предлагается каждому последующему участнику повторять действия предыдущего, используя имитацию. В частности, многие дети с РАС любят музыку, но

не умеют двигаться под нее. Имитируя действия сверстников, они могут научиться музыкальным движениям.

**Практика включения детей с РАС в занятия искусством и ремеслами совместно с другими детьми.** Ребятам при этом выдаются общие материалы для конструирования или создания продукта творческой деятельности. Эффективно также использование любых структурированных игр с определенными правилами (лото, домино, шашки и др.).

**Стратегия обучения самоуправлению (самоменеджменту)** [3; 4]. Позволяет компенсировать такую характерную для детей и подростков с РАС особенность, как нарушение исполнительной функции, способствует формированию умений контролировать и оценивать свое поведение в соответствии с общепринятыми критериями, отслеживать свои реакции.

**Когнитивно-поведенческий тренинг.** Используется с целью обучения детей саморегуляции эмоций, формирования навыков самоконтроля. Когнитивно-поведенческие техники направлены на развитие умения подавлять вспышки гнева, избавляться от тревожности перед ситуацией необходимости социального взаимодействия.

**Тренинг социальных умений и навыков.** Включает групповое или индивидуальное обучение детей основным правилам взаимодействия с нормотипичными сверстниками.

Все рассмотренные педагогические стратегии и практики зарекомендовали себя как эффективные при обучении детей с РАС социальным умениям и навыкам, формировании у них социально приемлемого поведения. Применяющим их педагогам и родителям следует идти от постоянного сопровождения «особенного» ребенка и структуризации его деятельности до возможно полного включения в нормативную социальную среду.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Григоренко, Е. Л. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс: учеб. пособ. для студентов / Е. Л. Григоренко. – М.: Практика, 2018. – 280 с.
2. Дети и подростки с аутизмом: психологическое сопровождение / О. С. Никольская [и др.]. – М.: Теревинф, 2019. – 225 с.
3. Нестерова, А. А. Сопровождение позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра: практическое руководство для педагогов / А. А. Нестерова, Р. М. Айсина, Т. Ф. Сулова. – М.: РИТМ, 2016. – 192 с.
4. Эрц-Нафтальева, Ю. М. Инклюзия детей с аутизмом в общеобразовательную систему: обзор целей и стратегий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://neuronews.com.ua/ru/archive/2012/9%2844%29#gsc.tab=0>. – Дата доступа: 15.09.2023.