

УДК 376.4-053"465.00/.07"
ББК 4459.091

ГРНТИ 14.29.37

Код ВАК 13.00.03

Костюк Анна Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: avkostuk@mail.ru.

**СОСТОЯНИЕ БАЗОВЫХ НАВЫКОВ ВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ
У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
ТРЕТЬЕГО-ЧЕТВЕРТОГО ГОДОВ ЖИЗНИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: вербальное поведение; дети-аутисты; детский аутизм; расстройства аутистического спектра; дошкольники; вербальные операнты.

АННОТАЦИЯ. В статье дано определение термина «базовые навыки вербального поведения», охарактеризованы общие параметры этих навыков. Указанный термин автором рассматривается не только с позиций традиционных подходов к анализу отклоняющегося развития, но и, в первую очередь, с позиций психолингвистического и поведенческого подходов. Рассматриваются теоретические аспекты становления этих навыков в онтогенезе, приводятся отдельные исследования базовых навыков вербального поведения, описанные в отечественной и зарубежной литературе. Для изучения базовых навыков вербального поведения у детей с расстройствами аутистического спектра автором применен метод прямого невключенного перекрестного наблюдения вербального поведения детей. В исследовании участвовали не только дети с расстройствами аутистического спектра третьего-четвертого годов жизни, но и их обычные сверстники. Обобщены и проанализированы результаты наблюдения функциональной оценки базовых навыков вербального поведения 16 детей с расстройствами аутистического спектра и 60 нейротипичных детей в возрасте 2 лет 2 месяцев – 3 лет 8 месяцев. Описаны особенности этих навыков у детей с расстройствами аутистического спектра, а также выделены дети, воспитывающиеся в семьях с близкими по возрасту сиблингами, у которых имелись некоторые из базовых навыков вербального поведения, хотя и в искаженном виде. Результаты наблюдения автора подтверждают высказанное предположение, что у детей с расстройствами аутистического спектра уже на ранних этапах становления навыков вербального поведения имеется их дефицитность, что в дальнейшем препятствует становлению простых вербальных оперантов.

Kostyuk Anna Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Speech Therapy and Clinical Manifestations of Disontogeny, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**A STUDY OF THE BASIC SKILLS OF VERBAL BEHAVIOR
OF TODDLERS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER**

KEYWORDS: verbal behavior; autistic; autism in childhood; autism spectrum disorders; preschooler; verbal operant.

ABSTRACT. The article defines the concept “basic skills of verbal behavior” and characterizes the general parameters of these skills. The concept is analyzed not only from the point of view of traditional approaches to the study of developmental disorders, but also from the standpoint of psycholinguistic and behavioral approaches. Theoretic aspects of development of these skills in ontogenesis are provided, several Russian and foreign research works on the problem of verbal behavior are studied. To analyze basic skills of verbal behavior of autists the method of direct non-participant cross observation was used. The experiment involved both toddlers with autism and their typically developing peers. The article provides the results of the observation of the functioning of the basic skills of verbal behavior of 16 autists and 60 neurotypical children aged 2.2 – 3.8. It also describes the features of these skills in autists. Worthy of note is that in the experiment there were some autists that have siblings and thus they acquired some basic skills of verbal behavior though of a modified nature. The results of the observation prove the assumption that children with autism spectrum disorders lack the skills of verbal behavior on the early stage of development, which later hinders the development of the simple verbal operants.

Различными аспектами коммуникации как способа взаимодействия индивидов между собой занимаются в философии, лингвистике, психологии, педагогике, а также в рамках прикладного анализа поведения. Большинство исследователей подчеркивается наличие в коммуникации различного рода взаимодействия, влияние коммуникации на познание. Дж. Дьюи вслед за Г. В. Ф. Гегелем рассматривал процесс коммуникации как всеобщее опосредование, средство и способ существования человека и

общества [5; 6]. Вслед за К. Ясперсом мы можем определить коммуникацию как способ и средство овладения истиной (пониманием окружающего мира) и познания человеком самого себя [3; 12]. Исходя из толкования коммуникации между индивидами как процесса информационной передачи невербальными и вербальными способами своего собственного восприятия окружающего мира и его отношения к нему, остановимся на кратком описании социально приемлемых способов его осуществления.

Лингвистика говорит о необходимости языка как средства коммуникации. В семиотике под языком понимается знаковая система фиксации информации об окружающем мире и ее передачи другому субъекту коммуникации. Говоря о коммуникации в прикладном аспекте изучения способов и средств коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра, мы будем использовать термин «вербальное поведение», под которым В. F. Scinner и др. рассматривают такое поведение, которое подкрепляется только посредством другого человека [13; 18; 7]. Несмотря на имеющееся в науке определение вербального поведения существует потребность в уточнении данного понятия относительно изучения таких социально формирующихся первичных способов реагирования на социальное окружение, которые в онтогенезе обеспечивают спонтанное становление невербальных и вербальных способов коммуникации. В семиотике различают естественные и условные знаки. Естественные знаки передают информацию о предмете или явлении на основе естественной последовательной связи с ними. Такие знаки при условно нормативном развитии у ребенка формируются при выделении раздражителя из окружающего его предметного поля и закреплении связи с его свойствами или с последствиями действия данного раздражителя. Условные же знаки общественно выработаны для формирования, хранения, передачи информации, то есть для коммуникации. Условные знаки обозначают представление о предмете, явлении, обеспечивают формирование понятий и суждений.

О реализации знака в вербальном поведении говорит и В. F. Scinner [18], описывая важность вербального операнта *tact*; M. L. Sundberg [19], анализируя его труды, подчеркивает, что окружающая среда содержит бесконечное множество невербальных раздражителей и сложных множественных взаимоотношений, и при отсутствии или недостаточной сформированности вербального операнта *tact* весь языковой репертуар человека, то есть использование условных знаков, может быть ограниченным.

Л. С. Выготский также употребляет термин «речевые отношения» для обозначения специфичности устного вербального общения, раскрывая внутреннюю сущность реализации вербального поведения через регуляции мотива, замысла и его реализации [2]. В трудах Р. Е. Левиной раскрывается специфика становления речевого поведения как развития способности пользоваться речевыми средствами языка в усло-

виях устного общения [8]. Ею же сделано предположение, что такое поведение наблюдается уже в тех элементарных способах реагировать действием в ответ на услышанную речь, которые появляются у ребенка в доречевом периоде. Дальнейшие наблюдения различных исследователей подтверждают данное положение. Р. Е. Левиной подчеркивается, что первые коммуникативные попытки ребенка носят характер непосредственного выражения желания, эмоций, что подтверждается исследованиями в прикладном анализе поведения о роли вербального операнта *mand*. Р. Е. Левина, В. F. Scinner, M. L. Sundberg и др. независимо друг от друга пришли к выводу об аффективном содержании первых актов коммуникации, первых формирующихся вербальных оперантах.

Рассматривая коммуникацию в доречевом периоде развития ребенка, мы можем вести речь о совпадении мотива коммуникации с ее содержанием, то есть о первых базовых навыках вербального поведения, которые контролируются потребностями ребенка, связанными либо с непосредственно присутствующими в окружающей среде раздражителями, либо с внутренними ощущениями. В связи с тем, что в доречевой период развития можно говорить только о поведении слушателя и о начале формирования речезыковой системы, так как ребенок не владеет еще языковыми знаками, то для характеристики вербального поведения в доречевом периоде считаем возможным использовать термин «базовые навыки вербального поведения доречевыми средствами». Под указанным термином мы понимаем совокупность онтогенетически базовых навыков коммуникации, которые представляют собой реализацию вербальных оперантов через доречевые средства. К таким навыкам мы можем отнести те навыки, которые выполняют роль вербальных оперантов, функции вербального поведения социально одобряемым средством на доречевом уровне, то есть в доречевом периоде развития ребенка.

В последние годы изучение вербального поведения у детей с расстройствами аутистического спектра (далее будет употребляться РАС) открывает новые перспективы составления программ формирования навыков вербального поведения на том уровне, который является спонтанно развивающимся у детей без аутистических расстройств. L. Cowan с соавторами, А. Хисмятуллина, Е. Б. Айвазян, Г. Ю. Одинокова и другие показали, что формирование таких навыков, как зрительный контакт, совместное (разделенное) внимание, навык принимать от другого человека интересующие ребенка предметы, а также навыки имитации эффективно

восполняет дефицитарность формирующих-ся способов взаимодействия с окружающим миром [1; 9; 10; 14; 15; 17]. Опираясь на исследования механизмов формирования вербальных оперантов, мы предполагаем, что формирование базовых навыков вербального поведения доязыковыми средствами будет способствовать качественному улучшению коммуникативных возможностей детей с расстройствами аутистического спектра и будет способствовать более качественному и, вероятно, спонтанному формированию таких простых вербальных оперантов, как *echoic, mand, tact, intraverbal* и др. Однако такое предположение требует дальнейших пролонгированных исследований.

Под базовым вербальным поведением мы понимаем такое вербальное поведение, которое в онтогенезе формируется спонтанно, включает в себя не только переломное поведение (*behavioral cusps*), овладение которым открывает для ребенка доступ к новым для него подкреплениям, получаемым только во взаимодействии с другими людьми, но и навыки ключевого поведения (*pivotal behaviors*), то есть тех первых коммуникативных навыков, которые являются основой для становления ключевых вербальных оперантов. Таким образом, уточняя термин «базовые навыки вербального поведения», мы включаем в него комплекс навыков переломного и ключевого поведения, являющееся основой для спонтанного становления в будущем простых вербальных оперантов.

Опираясь на онтогенетические показатели, представляется обоснованным включить в базовые навыки вербального поведения перечисленные ниже группы навыков, каждый из которых требует коммуникативного партнера:

– навыки зрительного контакта: поддержание случайного зрительного контакта с другим человеком; инициирование зрительного контакта; эмоциональная ответная реакция на зрительный контакт с другим человеком; перевод взгляда от предмета в глаза (или лицо) другого человека; перевод взгляда от коммуникативного партнера на предмет и возвращение его обратно;

– навыки совместного внимания подробно описаны в литературе, посвященной обучению новым навыкам детей с РАС;

– навыки спонтанной подражательной активности, или имитации, в первую очередь, навыки невербального подражания (невербальной имитации) и навыки подражания эмоциональной продукции коммуникативного партнера;

– навыки одновременного использования следующих триад: а) артикуляция – выдох – голосоподача; б) взгляд – жест – вока-

лизация или продуцирование речевых звуков;

– навыки инициативного поиска коммуникативного партнера или человека, который удовлетворит имеющуюся у ребенка потребность.

Эти навыки обладают тремя общими параметрами:

– все эти навыки требуют наличия коммуникативного партнера, который обучен правильному подкреплению минимальных проявлений базовых навыков вербального поведения;

– подкрепление базовых навыков вербального поведения является типичным для подкрепления простых вербальных оперантов;

– все навыки относятся к доязыковым и довербальным средствам коммуникации.

Кроме того, необходимо отметить, что все эти доязыковые и довербальные способы коммуникации в дальнейшем развиваются и входят в более сложные типы поведения детей.

Если рассматривать потенциал максимально раннего начала обучения детей с РАС, то можно отметить возможность формирования в доступной для каждого ребенка форме той доязыковой знаковой системы, которой пользуются их сверстники. Опираясь на исследования речевого онтогенеза А. Н. Гвоздева, О. Е. Грибовой, Р. Е. Левиной, С. Ю. Мещеряковой, Т. Н. Ушаковой, можно выделить те доязыковые средства вербального поведения, которыми дети без аутизма овладевают самостоятельно. В ходе овладения вербальным поведением («речевым поведением», по терминологии Р. Е. Левиной) ребенок проходит ряд стадий, которые мы можем определить как:

1) вербальное поведение доязыковыми средствами;

2) вербальное поведение знаковыми невербальными средствами коммуникации;

3) вербальное поведение языковыми знаковыми средствами.

Большинство программ по становлению вербального поведения у аутичных детей предполагает работу над различными вербальными оперантами на второй и на третьей стадии становления вербального поведения. С навыками, которые мы определяем как базовые навыки вербального поведения доязыковыми средствами, картина несколько иная. В настоящее время практически нет исследований, систематизирующих процесс их последовательного формирования. В основном все исследователи и практики говорят о формировании навыков совместного (разделенного) внимания, имеются стандартизированные протоколы обследования таких навыков у детей с аутизмом в структуре диагностики

ABBLS-R и Vb-Март. Однако в практике обучение детей с аутизмом таким навыкам чаще всего приходится на период дошкольного и школьного возраста. Необходимо отметить, что имеется большое количество исследований, авторы которых раскрывают последовательность формирования этих навыков в онтогенезе.

В онтогенезе у нейротипичного ребенка языковые средства общения формируются в первые месяцы жизни, когда он активно пользуется зрительным контактом для привлечения внимания, дифференцированным криком для сообщения о своих потребностях, а также изменением выражения лица в ответ на эмоциональное обращение взрослого. Наши наблюдения за детьми разного возраста (от 2 лет 4 месяцев до 9 лет 6 месяцев) с расстройствами аутистического спектра показали неумение использовать языковые средства вербального поведения у 62 детей из 64. У 2 мальчиков с диагностированным синдромом Аспергера (в возрасте 2 г. 8 мес. и 5 лет 5 мес.) указанные языковые средства вербального поведения присутствовали в весьма ограниченном репертуаре и их топографии не соответствовали таковым у детей без расстройств аутистического спектра, а следовательно, не поддерживались окружающими, что в свою очередь делает невозможным закрепление указанных навыков. Можно предположить, что подтверждено наблюдениями различных исследователей, что у части детей с РАС такие языковые средства общения спонтанно либо не формируются, либо формируются искаженно.

В связи с необходимостью выделения особенностей базовых навыков вербального поведения у детей с РАС в исследование было введено ограничение: принимали участие дети только третьего и четвертого годов жизни. Такое ограничение обусловлено малым количеством детей с РАС более раннего возраста, родители которых обращались за консультацией и помощью. Можно констатировать, что исследования базовых навыков вербального поведения необходимо дополнить в дальнейшем наблюдением за вербальным поведением детей второго года жизни.

В исследовании состояния базовых навыков вербального поведения принимали участие 16 детей с расстройством аутистического спектра и 60 детей, не имеющих РАС. Все дети, принимавшие участие в исследовании, были в возрасте 2 года 6 месяцев – 3 года 4 месяца. В связи со значительной разнице в возрасте при исследовании учитывался онтогенетический ход становления вербальных оперантов и формирова-

ния речевой системы. Все дети посещали различные детские сады г. Первоуральска, младшие группы общеразвивающей направленности. Все дети воспитывались в полных семьях.

Из 60 детей без РАС, у 26 детей была диагностирована задержка речевого и психоречевого развития. Остальные дети развивались в соответствии с условной возрастной нормой. Среди детей одинакового возраста было 5 пар близнецов. 35 детей (в том числе пары близнецов) воспитывались в семьях с сиблингами, близкими по возрасту. У 9 детей разница в возрасте со старшими братьями и сестрами была более 8 лет. 16 детей, не имеющих РАС, были единственными детьми в семье.

Среди 16 детей с РАС было 3 ребенка из пар близнецов. В каждой паре близнецов только один ребенок был с расстройством аутистического спектра. Разница в вербальном поведении, обусловленная гендерным составом детей в каждой паре близнецов, нами не рассматривалась ввиду малочисленности выборки. Всего в исследовании участвовало 3 дихориальных диамниотических двойни: в 1 двойне – оба мальчика, 1 двойня – оба ребенка – девочки, 1 двойня – мальчик и девочка. Из остальных 13 детей 4 было из многодетных семей (все сиблинги без аутизма), еще 5 детей имели близких по возрасту сиблингов без аутизма (в семьях этих детей было по 2 ребенка). Только 4 ребенка с РАС были единственными в семье.

На момент наблюдений ни один ребенок не был в АВА-терапии.

Изучение состояния основных вербальных оперантов у детей с РАС и детей, не имеющих такого диагноза, осуществлялось через сбор косвенных данных при беседах с родителями. В беседе родителям предлагалось ответить на ряд вопросов. Эти же вопросы в другой формулировке были предложены родителям в анкетах. Сначала родители заполняли анкету, чтобы исключить влияние исследователя на их ответы. Через неделю после заполнения анкеты с родителями проводилась беседа.

Анкетирование и беседы проводились для решения следующих задач:

1. Выявление индивидуальной реакции ребенка на различные раздражители (предметов, действий другого человека, деятельности), для дальнейшего подбора мотивационных стимулов и, при необходимости, работы с нежелательным поведением:

- а) выявление стимулов, действие которых приводило к нежелательному поведению;

- б) выявление стимулов (предметов, игрушек, действий другого человека, деятельности), которые желательны ребенку.

2. Первичная ориентировка в тех способах коммуникации, которыми пользуется ребенок и которые подкрепляются его ближайшим окружением.

3. Первичная ориентировка в способах подкрепления коммуникации ребенка, которыми пользуется ближайшее окружение ребенка.

4. Отношение родителей (с их слов) к тем способам коммуникации (топографиям вербального поведения), которыми пользуется их ребенок.

В качестве основного метода исследования выбрано перекрестное прямое наблюдение, которое одновременно осуществляли два человека. В случаях невозможности одновременного присутствия двух взрослых использовалось видеонаблюдение и анализ видеоматериалов.

Было проведено по 6 эпизодов наблюдения за поведением каждого ребенка с РАС. Каждый эпизод наблюдения продолжался 1 час. Задачами наблюдения было выявление количества случаев спонтанной коммуникации ребенка с РАС со взрослыми, со сверстниками. Всего было проведено по 3 эпизода наблюдения за коммуникацией со взрослыми и сверстниками: 3 раза по 1 часу знакомой и 3 раза по 1 часу в незнакомой или малознакомой обстановке. Незнакомая обстановка была выбрана случайным образом после беседы с родителями, где обсуждался вопрос, куда они в ближайшее время планировали пойти вместе с ребенком. Выбирались незнакомые и малознакомые для детей места (помещение, территория), куда уже до этого был запланирован визит семьи, воспитывающей ребенка с РАС. Родителям были разъяснены риски неподготовленного визита ребенка с РАС в незнакомое или малознакомое место, составлены планы подготовки ребенка к посещению. После согласия родителей осуществлялось невключенное прямое наблюдение за поведением ребенка.

Анализ данных, полученных при анкетировании и беседах, а также анализ результатов наблюдения за спонтанным вербальным поведением в знакомых ситуациях общения (знакомое помещение, знакомые взрослые) всех 16 детей с РАС показал следующие закономерности:

1. Все дети пользовались топографиями вербальных оперантов *mand* и *echoic*, характерных для более раннего возрастного периода. У 10 детей были сформированы топографии дифференцированного крика, истерики, визга для *mand*-запроса, *mand*-команды. У этих детей последствия вербальных реакций в большинстве случаев подкреплялись близкими людьми.

У 4 детей топографии вербальных

mand-реакций включали в себя аутоагрессивные действия, повреждающие кожный покров, оставляющие гематомы. У 2 детей топографии вербального поведения *mand*-запросов включали в себя действия, направленные на другого человека. Эти действия представляли собой щипки, укусы, удары кулаком взрослого. Как и у 10 других детей, в случаях агрессии и аутоагрессии эти топографии вербального операнта *mand* встречали свое подкрепление со стороны взрослых. Однако необходимо отметить, что агрессивные реакции, направленные вовне, характерны для многих детей третьего и четвертого годов жизни, соответствуют возрастным особенностям развития.

2. Все 16 детей на момент первичного наблюдения обладали очень ограниченным репертуаром слушателя основных вербальных оперантов. В основном, участвовавшие в наблюдении дети с РАС обладали ограниченными реакциями слушающего *mand* и *echoic*. У двух детей в репертуаре имелись реакции слушающего интравербальное поведение: один мог допеть песни, девочка могла досказать потешки.

3. У всех детей с РАС, участвовавших в исследовании, имелась спонтанная вербальная продукция. В основном, представляющая собой *echoic* на автоматическом подкреплении. Имелись отдельные вербальные реакции *tact*, представляющие собой точные цитаты фраз взрослых (5 детей), звуки, издаваемые называемым объектом – подражание голосам животных, звукам техники (4 ребенка), у 1 ребенка имелось вербальное поведение *tact* в виде фразы «мама пришла!» (когда мама входила в комнату). Наблюдая за вербальным поведением близких взрослых, можно отметить, что эти фразы произносили взрослые в однотипных ситуациях, и они же подкрепляли поведение ребенка произносить эти фразы, слова, звуки.

4. У тех детей с РАС, кто был единственным ребенком в семье, частота спонтанных вербальных реакций, функциональной целью которых было достижение желаемого (*mand*) или получение внимания со стороны взрослых (*echoic* реакции), была, в среднем в 3,24 ниже, нежели у детей, воспитывающихся с братьями и сестрами. Однако и агрессивные реакции, направленные на других, также отсутствовали у единственных в семье детей, участвовавших в исследовании. Мы можем предположить, что постоянная вынужденная коммуникация с братьями и сестрами, близкими по возрасту, благоприятно отразилось на спонтанном становлении базовых навыков вербального поведения у детей с

РАС, участвовавших в исследовании. Исследования в области прикладного анализа поведения позволяют нам утверждать, что гибкость реакций близких по возрасту сиблингов на поведение своих братьев и сестер с РАС обеспечило подкрепление некоторых вербальных поведенческих реакций последних.

5. В отличие от обычных детей дети с РАС не использовали на третьем–четвертом годах жизни все многообразие сложных типов вербального поведения, что затрудняет из взаимодействия не только со сверстниками, но и взрослыми.

Результаты наблюдения за спонтанной вербальной коммуникацией детей третьего–четвертого годов жизни с РАС в незнакомой и малознакомой ситуации демонстрируют достаточно широкое разнообразие коммуникативных реакций, однако у всех детей такие реакции, в большинстве случаев не распознавались даже близкими взрослыми. Кроме того, все дети с расстройствами аутистического спектра, которые участвовали в исследовании, прекращали инициировать коммуникацию в незнакомой ситуации. 10 детей с РАС одновременно с прекращением коммуникации способами, привычными с близкими взрослыми, начинали самостимулирующее поведение, которое у 4 детей имело нарастающую интенсивность в ходе всего эпизода; остальные дети прекращали инициировать коммуникацию и демонстрировали так называемое «полевое поведение».

Все дети с РАС в привычной ситуации инициировали коммуникацию: использовали разнообразные по топографии поведенческие реакции в качестве просьбы, ответа на вопрос. Эти поведенческие реакции практически никогда не распознавались незнакомыми взрослыми как способ коммуникации. В большинстве случаев и близкие взрослые распознавали только малое количество эпизодов коммуникативного поведения. Так, у всех близких взрослых детей с РАС зафиксировано хорошее распознавание поведения, которое является просьбой для удовлетворения витальных потребностей ребенка: пить, кушать, спать, устал, на ручки и т.д. 6 детей использовали для этого плач и крик. 2 ребенка пользовались рукой взрослого, как рычагом, прикладывая ее к предмету, где находится еда, вода и т.п. 8 детей не использовали активно вербальное поведение просьбы удовлетворения витальных потребностей невербальными средствами, родители определяли их потребности, основываясь на времени.

Что касается базовых навыков вербального поведения, то у всех детей с РАС обнаружена дефицитарность всех групп навыков. Так у детей не сформирована вся груп-

па навыков зрительного контакта, за исключением навыка поддержания зрительного контакта с близким взрослым у 8 детей. Эти дети при эмоциональном взаимодействии с близким взрослым (торможение, цоканье языком) могли удержать зрительный контакт глаза в глаза в течение примерно 1 секунды.

Аналогичная дефицитарность была обнаружена при изучении навыков совместного внимания. Дети не привлекали любым способом внимание другого человека к своей деятельности, не реагировали на деятельность другого человека (даже если эта деятельность была для ребенка мотивационной). 6 детей из тех, кто показал наличие первичного навыка зрительного контакта реагировали поворотом головы в сторону нового или близкого человека на появление его в помещении или на его перемещения по помещению, затем возвращались к своей деятельности.

Навыки спонтанной подражательной активности, или имитации, также отличались дефицитарностью. 4 ребенка повторяли знакомые песни, слова потешек, стихов, рекламы, однако такое повторение не было направлено на коммуникативного партнера.

Особого внимания заслуживает дефицитарность навыков одновременного использования следующей триады «взгляд – жест – вокализация или продуцирование речевых звуков». Ни один ребенок с РАС из участвовавших в исследовании не владеет этим навыком. У 6 детей с более развитыми навыками коммуникативного зрительного контакта и совместного внимания имелись коммуникативно направленные жесты «дай-дай», «пока-пока» (1 ребенок) или вокализации (5 детей). Однако ни у одного ребенка не наблюдалось одновременного употребления даже 2 компонентов триады. Что касается триады «артикуляция – выдох – голосоподача», то она является более сформированной у всех детей в звене «выдох-голосподача». Эта триада также не носила направленности на коммуникативного партнера, в отличие от коммуникативной направленности этих навыков у детей, не имевших РАС.

Такие базовые навыки, как инициативный поиск коммуникативного партнера или человека, который удовлетворит имеющуюся у ребенка потребность, имелись у 6 детей с РАС, у которых имелся зрительный контакт, и у всех детей без РАС. Для получения внимания все 6 детей с РАС искали родителей, которые отошли от них, оставаясь в том же помещении; топография поведения привлечения внимания у разных детей была разной: ползание по родителю, поцелуй, щипки и укусы с повреждениями кожи.

Большинство детей, не имевших РАС,

но имевших различные отклонения в речевом развитии, как показали наблюдения, имели дефицитарность только в триаде «артикуляция – выдох – голосоподача», что соответствовало клиническим картинам имеющейся задержки речевого развития. Использование остальных базовых навыков вербального поведения для детей с задержкой речевого развития без РАС не составляло затруднений.

Таким образом, мы можем утверждать, что у детей с РАС имеется дефицитарность базовых навыков вербального поведения, которые обеспечивают дальнейшее формирование коммуникации с помощью простых вербальных оперантов, а затем и с помощью сложных. Известно, что чем старше становится ребенок, тем все более разнообразнее и сложнее его деятельность, тем все более высокие требования предъявляют окружающие к его вербальному поведению. Взрослые и сверстники ожидают от ребенка третьего и четвертого годов жизни быстрого

реагирования на изменения окружающего мира, быстрого реагирования на вербальное и невербальное поведение взрослых, быстрый отбор языковых и речевых средств с учетом того вербального операнта, который, в соответствии с их ожиданиями, будет использовать ребенок. Что касается детей с РАС, то у них отмечена дефицитарность становления всех базовых навыков вербального поведения, что в дальнейшем негативно отражается на спонтанности процесса овладения простыми вербальными оперантами и затрудняет процесс обучения вербальному поведению.

Учитывая онтогенез становления базовых навыков вербального поведения и их роль в дальнейшем освоении коммуникации, можно утверждать, что необходимы дальнейшие исследования особенностей становления этих навыков у детей с РАС в более раннем возрасте, а также изучение способов обучения этим навыкам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айвазян Е. Б., Одинокова Г. Ю. Феномен «непрерывающийся диалог» и его роль в развитии ребенка раннего возраста с синдромом Дауна // Синдром Дауна. XXI век. – 2012. – № 1 (8). – С. 13–17.
2. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М. : АПН РСФСР, 1956.
3. Демидов А. Б. «Философия коммуникации» К. Ясперса [Электронный ресурс] // Феномены человеческого бытия. – Минск : Экономпресс, 1999. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/demidov1/txt19.htm>.
4. Детская речь: психолингвистические исследования: сб. статей / Отв. ред. Т. Н. Ушакова и Н. В. Уфимцева. – М. : ПЕР СЭ, 2001.
5. Дьюи Дж. Общество и его проблемы. – М. : ИДЕЯ-ПРЕСС, 2002.
6. Дьюи Дж. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку. – М. : Карапуз, 2009.
7. Купер Дж., Херон Т. Э., Хьюард У. Э. Прикладной анализ поведения / пер. Н. Н. Алипов, науч. конс. З. Х. Измайлова-Камар. – М. : Практика, 2016.
8. Левина Р. Е. К проблеме заикания у детей // Дефектология. – 1969. – № 3. – С. 9–17.
9. Мещерякова С. Ю. Особенности «комплекса оживления» у младенцев при воздействии предметов и общении со взрослыми // Вопросы психологии. – 1975. – № 5. – С. 81–99.
10. Одинокова Г. Ю. О противоречиях в коммуникативных действиях ребенка раннего возраста с синдромом Дауна // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016. – № 1. – С. 45–49.
11. Ушакова Т. Н. Речь: истоки и принципы развития. – М. : Пер СЭ, 2004.
12. Ясперс К. Введение в философию. – Минск : Прописи, 1999.
13. Cooper John O., Timothy E. Heron, William L. Heward. Applied behavior analysis / 2nd ed. – Upper Saddle River, N.J. : Pearson/Merrill-Prentice Hall, 2008.
14. Cowan N., Elliott E. M., Sauls J. S., Bomb L. D., A. Hismjatullina. Rethinking speed theories of cognitive development [Electronic resource] // Psychological Science. – 17: 67–73.
15. Hismjatullina A. A study of selective attention in children with autism [Electronic resource] // University of MissouriColumbia, 2006. – Mode of access: <https://mospace.umsystem.edu/xmlui/bitstream/handle/10355/4344/research.pdf?sequence=3>.
16. L'intervention précoce en autisme. Le Modèle de Denver pour jeunes enfants. – Paris : Dunod, 2013.
17. Michael J., Palmer D. C., Sundberg M. L. The multiple control of verbal behavior [Electronic resource] // The Analysis of Verbal Behavior. – 2011. – № 27. – P. 3–22. – Mode of access: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3139558/>.
18. Skinner B. F. Verbal Behavior. – Massachusetts : Cambridge, 2014.
19. Sundberg Mark L., James W. Parington. Teaching Language to Children with Autism or Other Developmental Disabilities. – Concord : AVB Press, 1998.
20. Teaching Communication Skills to Children with Autism [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.attainmentfamily.com/PDFs/BookSamples/TSCWA_Sample.pdf.

REFERENCES

1. Ayvazyan E. B., Odiokova G. Yu. Fenomen «neprieryvayushchiysya dialog» i ego rol' v razvitiy rebenka rannego vozrasta s sindromom Dauna // Sindrom Dauna. XXI vek. – 2012. – № 1 (8). – S. 13–17.
2. Vygotskiy L. S. Izbrannyye psikhologicheskiye issledovaniya. – M. : APN RSFSR, 1956.
3. Demidov A. B. «Filosofiya kommunikatsii» K. Yaspersa [Elektronnyy resurs] // Fenomeny chelovecheskogo bytiya. – Minsk : Ekonompress, 1999. – Rezhim dostupa: <http://psylib.org.ua/books/>

demid01/txt19.htm.

4. Detskaya rech': psikholingvisticheskie issledovaniya : sb. statey / Otv. red. T. N. Ushakova i N. V. Ufimtseva. – M. : PER SE, 2001.
5. D'yui Dzh. Obshchestvo i ego problemy. – M. : IDEYa-PRESS, 2002.
6. D'yui Dzh. Ot rebenka – k miru, ot mira – k rebenku. – M. : Karapuz, 2009.
7. Kuper Dzh., Kheron T. E., Kh'yuard U. E. Prikladnoy analiz povedeniya / per. N. N. Alipov, nauch. kons. Z. Kh. Izmaylova-Kamar. – M. : Praktika, 2016.
8. Levina R. E. K probleme zaikaniya u detey // Defektologiya. – 1969. – № 3. – S. 9–17.
9. Meshcheryakova S. Yu. Osobennosti «kompleksa ozhivleniya» u mladentsev pri vozdeystvii predmetov i obshchenii so vzroslymi // Voprosy psikhologii. – 1975. – № 5. – S. 81–99.
10. Odinokova G. Yu. O protivorechiyakh v kommunikativnykh deystviyakh rebenka rannego vozrasta s sindromom Dauna // Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya. – 2016. – № 1. – S. 45–49.
11. Ushakova T. N. Rech': istoki i printsipy razvitiya. – M. : Per Se, 2004.
12. Yaspers K. Vvedenie v filosofiyu. – Minsk : Propilei, 1999.
13. Cooper John O., Timothy E. Heron, William L. Heward. Applied behavior analysis / 2nd ed. – Upper Saddle River, N.J. : Pearson/Merrill-Prentice Hall, 2008.
14. Cowan N., Elliott E. M., Saults J. S., Bomb L. D., A. Hismjatullina. Rethinking speed theories of cognitive development [Electronic resource] // Psychological Science. – 17: 67–73.
15. Hismjatullina A. A study of selective attention in children with autism [Electronic resource] // University of MissouriColumbia, 2006. – Mode of access: <https://mospace.umsystem.edu/xmlui/bitstream/handle/10355/4344/research.pdf?sequence=3>.
16. L`intervention précoce en autisme. Le Modèle de Denver pour jeunes enfants. – Paris : Dunod, 2013.
17. Michael J., Palmer D. C., Sundberg M. L. The multiple control of verbal behavior [Electronic resource] // The Analysis of Verbal Behavior. – 2011. – № 27. – P. 3–22. – Mode of access: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3139558/>.
18. Skinner B. F. Verbal Behavior. – Massachusetts : Cambridge, 2014.
19. Sundberg Mark L., James W. Parington. Teaching Language to Children with Autism or Other Developmental Disabilities. – Concord : AVB Press, 1998.
20. Teaching Communication Skills to Children with Autism [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.attainmentfamily.com/PDFs/BookSamples/TSCWA_Sample.pdf.