

**Заключение.** Этнокультурный подход к воспитанию толерантности ребёнка как свободной и целостной личности, способной к самостоятельному выбору ценностей, самоопределению в поликультурной среде и творческой самореализации, возможен в пространстве народного искусства и фольклора. В нашем исследовании мы опираемся на философскую сущность воспитания как целенаправленного процесса перевода накопленной человечеством культуры в индивидуальную форму существования, когда объективное становится содержанием субъективного, т. е. переводится в область сознания человека, чтобы потом соответственно отразиться в его мыслях, поведении, чувствах.

#### Список цитируемых источников

1. *Бондаревская, Е. В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. — Ростов н/Д : Булат, 2000. — 351 с.
2. *Бостан, К. Г.* Некоторые аспекты молдавско-русско-украинских фольклорных взаимосвязей на современном этапе / К. Г. Бостан // Лимба ши литература молдавеняскэ. — 1981. — № 2. — С. 43—43.
3. *Музенитова, Э. А.* Воспитание толерантного мироотношения у дошкольников средствами фольклора : монография / Э. А. Музенитова. — Ростов н/Д : ИПО ПИ ЮФУ, 2009. — 216 с.
4. *Гелло, Т. А.* Воспитание ценностного сознания младших школьников средствами поликультурного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01: Татьяна Анатольевна Гелло. — Смоленск, 2005. — 295 л.
5. *Куликовская, И. Э.* Ребёнок в пространстве и времени сказки / И. Э. Куликовская, Л. Т. Ильина. — Ростов н/Д : ИПО ПИ ЮФУ, 2007. — 241 с.

УДК 378

**Мындыкану Людмила Анатольевна**

*Государственное учреждение образование «Детский сад № 456 г. Минска»,  
Минск, Республика Беларусь, myndykanu@yandex.by*

### **«КРУГИ ОБЩЕНИЯ» КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И КОММУНИКАЦИИ У ВОСПИТАННИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

В статье рассматриваются возможности использования технологии «кругов общения» (в рамках модели DIR/Floortime) как средства коррекции социально-коммуникативных дефицитов у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Описаны этапы диагностического исследования и трехуровневая система реализации игровых сценариев, направленных на развитие эмоциональной вовлечённости и коммуникативной инициативы.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра; социальное взаимодействие; коммуникация; «круги общения»; дошкольное образование.

**Myndykanu Liudmila Anatolievna**

*State Educational Institution “Preschool No. 456, Minsk”, Minsk, Republic of Belarus, myndykanu@yandex.by*

### **“CIRCLES OF COMMUNICATION” AS AN EFFECTIVE MEANS OF FORMING SOCIAL INTERACTION AND COMMUNICATION IN PUPILS WITH ASD**

The article examines the possibilities of using the “circles of communication” technology (within the DIR/Floortime model) as a means of correcting social and communicative deficits in preschool children with autism spectrum disorders. The stages of diagnostic research and a three-level system for implementing game scenarios aimed at developing emotional involvement and communicative initiative are described.

**Key words:** autism spectrum disorders; social interaction; communication; “circles of communication”; preschool education.

**Введение:** Современный этап развития системы специального образования в Республике Беларусь характеризуется поиском эффективных механизмов социализации и коммуникации детей с особенностями психофизического развития. Согласно «Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года», приоритетной целью является приобретение обучающимися компетенций, необходимых для успешной интеграции в общество [1]. Особую актуальность, данный вопрос приобретает в контексте работы с воспитанниками с расстройствами аутистического спектра (РАС), для которых нарушения в сфере социального взаимодействия и коммуникации являются ключевыми. Как отмечают исследователи К. С. Лебединская, О. С. Никольская и др., именно такого образа нарушения в наибольшей степени препятствуют адаптации ребёнка в социуме, затрудняют его включение в образовательный процесс и игровую деятельность со сверстниками [2, 3].

Период с 3 до 8 лет является сенситивным для формирования базовых коммуникативных умений и паттернов социального поведения. Отсутствие целенаправленной коррекционной работы в этом возрасте может привести к усугублению социальной изоляции и возникновению вторичных поведенческих проблем.

Несмотря на использование в образовательном процессе различных методов и приёмов, многие воспитанники с РАС испытывают значительные трудности в социальном взаимодействии и коммуникации. Это становится барьером для их успешной интеграции в коллектив сверстников и последующего обучения в школе, что определяет поиск эффективных методов коррекционной работы в условиях специальной группы учреждения дошкольного образования.

**Основная часть.** Традиционные подходы в работе с детьми с РАС зачастую ориентированы на механическое заучивание социальных навыков, что не всегда способствует развитию гибкости социального мышления. В качестве альтернативной стратегии нами рассматривается технология «кругов общения» (модель DIR/Floortime, С. Гринспен, С. Уидер), представляющая собой непрерывный обмен эмоциональными сигналами и инициативами между ребёнком и взрослым, что определило для нас перспективный метод формирования социально-коммуникативных навыков у воспитанников. Взрослый начинает круг, ребёнок отвечает, и это ответное действие запускает новый круг. С. Гринспен называет это «открытием и закрытием кругов общения», где фундаментом «кругов общения» являются эмоциональная вовлечённость [4]. Взрослый использует эмоции (радость, удивление, смех) и интонацию, чтобы сделать взаимодействие интересным и значимым для ребёнка, что помогает ему научиться понимать эмоциональные сигналы и отвечать на них.

«Круги общения» реализуются в процессе следования за интересами ребёнка. Взрослый присоединяется к игре или действию, которое ребёнок уже выбрал. Это снижает тревожность обучающегося и позволяет построить взаимодействие на основе того, что уже его мотивирует. Взрослый, в нашем случае это педагогический работник, становится игровым партнёром, который помогает ребёнку выстраивать всё более сложные круги общения, побуждая его к инициативе, решению проблем и эмоциональному выражению.

В рамках проведения коррекционной работы с воспитанниками с РАС мы пришли к выводу, что многие из них не усваивают социальные и коммуникативные навыки через традиционные упражнения и заучивание. В процессе индивидуальных и групповых занятий нами использовались элементы «кругов общения». В результате наблюдений были отмечены следующие качественные изменения у воспитанников: увеличение инициативности в общении — дети, которые ранее избегали зрительного контакта и любого контакта с педагогическим работником, начали сами инициировать простые игровые взаимодействия (например, подать предмет, позвать в игру и пр.); улучшение эмоциональной регуляции, где в процессе совместной игры и следования за интересами воспитанника, нам удавалось снизить уровень тревожности и сенсорной перегрузки. Кроме того, воспитанники стали охотнее включаться в совместную деятельность, следить за действиями взрослого и реагировать на его эмоциональный отклик.

Итак, сравнивая разные подходы, мы увидели, что «круги общения» выгодно отличаются от традиционных методов тем, что они опираются на естественные интересы ребёнка и создают у него мотивацию к общению. Воспитанник не просто выполняет задание, а включается в игру, которая ему интересна, и в этом процессе обучается строить диалог, выражать эмоции и взаимодействовать с другими.

Данные наблюдения позволили сделать вывод об эффективности метода «кругов общения» именно для формирования основополагающих предпосылок социального взаимодействия и коммуникации, что определило ключевые противоречия, которые указывают на наличие проблемы и необходимость ее практического решения:

– между объективной потребностью общества и государства в успешной социализации и интеграции детей с расстройствами аутистического спектра, закреплённой в нормативных документах Республики Беларусь, и недостаточным уровнем сформированности базовых социально-коммуникативных навыков у воспитанников с РАС, что существенно затрудняет их интеграцию в среду сверстников;

– между острой потребностью педагогических работников в эффективных, понятных и воспроизводимых методиках для целенаправленного формирования социального взаимодействия и коммуникации у детей с РАС и преобладанием интуитивных, несистематизированных подходов в практике, которые не всегда учитывают специфику и потребности данной категории воспитанников и не приводят к устойчивым положительным результатам.

Таким образом, возникла необходимость разработки систематизированного и структурированного содержания (сценариев) «кругов общения», адаптированного под специфику образовательного процесса специальной группы учреждения дошкольного образования, с учётом индивидуальных потребностей каждого воспитанника с РАС, направленных на формирование у них социального взаимодействия и коммуникации.

На основе полученных данных мы разработали содержание «кругов общения», дифференцированное по трём условным уровням сложности: начальный, средний и продвинутый. На каждом из них было определено, какие именно социально-коммуникативные и эмоциональные навыки должны формироваться у воспитанников. Для этого мы определили стартовые точки в процессе проведения индивидуальной диагностики воспитанников. Целью было определить их текущий уровень развития социального взаимодействия и коммуникации, а также выявить их индивидуальные сенсорные предпочтения и особенности. Для этого использовалось:

– наблюдение за свободной игрой: педагогические работники наблюдают за тем, как воспитанник взаимодействует с игрушками, сверстниками и взрослыми в привычной среде;

– игровые ситуации: учитель-дефектолог, воспитатель вступали в игровое взаимодействие, чтобы оценить, на каком уровне ребёнок готов к сотрудничеству и как он реагирует на инициативу взрослого;

– анкетирование родителей: с помощью анкетирования были получены данные о сенсорных особенностях ребёнка (что ему нравится трогать, какие звуки, запахи он предпочитает или избегает и пр.), что является критически важным для построения «кругов общения»;

– видеозапись фрагментов диагностики (с согласия родителей) 3—5 минут, что позволяет впоследствии детально проанализировать взаимодействие, заметить нюансы, которые могли быть упущены при наблюдении.

Для наблюдения нами разработаны индивидуальные диагностические карты и карты фиксации оценки, которые структурированы так, чтобы быть простыми в заполнении и наглядно отображать прогресс воспитанников. Они стали «дорожной картой» для планирования коррекционной работы, позволив определить, с какого уровня (например, переход от сенсорного опыта к совместному вниманию) нужно начинать работу с каждым из воспитанников с РАС.

Каждое упражнение или приём мы старались сделать игровым, эмоционально привлекательным, чтобы ребёнок включался в процесс с интересом и удовольствием. В результате получилась четко выстроенная последовательность действий, которая позволяет педагогическому работнику чётко ориентироваться, где находится воспитанник в своём развитии, и шаг за шагом продвигать его к более высоким уровням общения и взаимодействия. Рассмотрим подробнее работу над каждым уровнем.

Начальный уровень. Основными приёмами выступают «присоединение» и использование сенсорных стимулов. В центре работы самые простые формы взаимодействия: установление зрительного контакта, ответ на улыбку или движение, передача игрушки из рук в руки. Это базовые действия, которые помогают воспитаннику почувствовать, что его инициатива замечена и поддержана. Приведём пример нескольких из разработанных нами «кругов общения» с условными названиями.

«Эхо сенсорики». Допустим, воспитанник выполняет однотипные, характерные конкретно для него движения с машинкой. Педагогический работник берет свою машинку и повторяет рядом аналогичные движения, не требуя контакта, а лишь отражая действие ребёнка. Это даёт воспитаннику ощущение безопасности и общности.

«Сенсорный мост», где используется любимый сенсорный стимул воспитанника, который педагогический работник держит рядом с собой. Ребёнок, приближаясь к стимулу, невольно сокращает дистанцию с педагогом. Этот шаг, внешне кажущийся простым, становится первым, безопасным «кругом общения», т. е., воспитанник инициирует движение, взрослый отвечает предоставлением желаемого.

Когда воспитанники начинают принимать присутствие взрослого и немного регулировать своё состояние, работа переходит ко второму этапу данного уровня — развитию намеренного ответа и простых жестов. Цель — добиться, чтобы воспитанник целенаправленно сделал что-то в ответ на действие педагога.

«Волшебный барьер» был разработан для инструментальной функции взрослого. Педагогический работник мягко блокирует коробку или игрушку, которую воспитанник хочет открыть. Это вынуждает ребёнка либо толкнуть руку взрослого, либо посмотреть на него с просьбой. Данная ситуация — использование взрослого для достижения цели, что становится первым намеренным социальным взаимодействием.

«Эмоциональный обмен», где педагогический работник использует смешные, неожиданные действия (машинка, которая вдруг «взлетает» на плечо, падение игрушки со звуком «бум» и пр.), которые часто пробивают эмоциональный барьер быстрее, чем слова. Смех или радостная улыбка воспитанника в ответ является самым ценным эмоциональным «кругом», подтверждая, что его эмоция включена во взаимодействие.

Средний уровень направлен на усложнение взаимодействия до 3–4 кругов и введение первых элементов речевого общения. Здесь важно опираться на первые достижения воспитанников и постепенно усложнять взаимодействие. Это уровень, когда воспитанник с РАС выходит за пределы самых простых форм контакта (улыбка, жест, передача предмета) и начинает осваивать более длительные и разнообразные циклы взаимодействия. Цель этого уровня — поддерживать инициативу воспитанника, развивать способность к подражанию, закреплять эмоциональные реакции и вводить первые элементы речевого общения. Эмоциональная окрашенность взаимодействия становится ведущим фактором в содержании «кругов общения».

«Игра с машинкой», где воспитанник толкает машинку к педагогическому работнику, который при этом оживлённо реагирует: «Prrr!» и возвращает машинку. Ребёнок снова толкает машинку, ожидая отклика. Далее добавляется новый элемент: машинка едет уже по мосту, издаётся другой звук и пр. Возникает круг общения из нескольких последовательных действий, где каждый новый цикл слегка расширяется.

«Эхо», где педагогический работник произносит слог «ба», воспитанник повторяет. Далее добавляется новый звук «ба-ба». Ребёнок пробует имитировать. Так постепенно возникает чередование коротких звуковых диалогов, из которых рождается зачаток речи в общении.

«Совместное действие», здесь воспитанник занят своей деятельностью, например, строит башню из кубиков. Педагогический работник через эмоциональные комментарии: «Ого!», «Упадет!», удерживает внимание ребёнка в совместной деятельности более длительное время. Воспитанник повторяет действие и ждёт реакции. Круг общения становится более насыщенным за счёт эмоций и комментариев.

Таким образом, главным результатом среднего уровня — у воспитанников формируется умение дольше удерживать внимание в совместной деятельности, начинается восприятие общения как радостного и значимого процесса, формируются первые навыки речевого и эмоционального взаимодействия.

Продвинутый уровень характеризуется переходом к многозвенным циклам от 5—6 звеньев, сюжетно-ролевой игре и использованию фразовой речи. Здесь педагогический работник выступает в роли «режиссёра-провокатора», используя сценарии «кругов общения». Цель на данном уровне — формирование устойчивых навыков диалога (инициация → ответ → расширение → рефлексия); развитие ролевой и сюжетно-ролевой игры с обменом ролями и правилами; усложнение вербальных навыков: формулирование просьбы, объяснение, рассказывание о действиях и эмоциях; развитие кооперации (совместное планирование, распределение ролей, совместное достижение цели).

«Ситуация игровой потребности», где вместо того чтобы просто давать кубик, педагогический работник создает цель: «Надо построить гараж (1), чтобы машинка спряталась от дождя (2), возьми синий кубик (3), положи его сюда (4)». Здесь важно ждать ответа на каждый шаг, используя интонацию ожидания и эмоциональные жесты, чтобы поддержать внимание воспитанника.

«Магазин» используется для развития диалогической речи и социальных ритуалов. Сначала педагогический работник играет роль покупателя, намеренно усложняя диалог: не просто просит «хлеб», а спрашивает: «У вас есть хлеб с семечками? А сколько он стоит?». Воспитанник (продавец) вынужден не просто подать предмет, а ответить фразой.

Следующей задачей становится перенос навыка инициативы и диалога в плоскость совместной деятельности, требующей сотрудничества и общего замысла. Так в «круге общения» «Строим город» педагогический работник начинает с планирования. Прежде чем начать строить, обсуждается с воспитанником: «Что мы построим? (Школу, магазин) Кто за что отвечает? (Ты строишь дорогу, а я дом)».

Распределение ролей и обсуждение процесса позволяет воспитаннику формировать умение договариваться и удерживать общий абстрактный замысел. Успехом считается, если ребёнок сможет не только выполнить свою роль, но и вербально координировать действия с партнёром, например, «Дай мне красный кубик для крыши».

Для введения символической игры самым сложным является перевести игру в плоскость «как будто», ввести элементы символического мышления, что является критическим дефицитом при РАС. Так «круг общения» «Живая игрушка», где роль педагогического работника заключается в активном «оживлении» предметов: машинка не просто едет, она «устает» и «хочет спать». Кубик становится «пирожком». Эти приёмы требуют от взрослого максимальной эмоциональной экспрессии и использования неожиданных интонаций. Например, можно кукле шептать на ухо, а потом засмеяться. Воспитанник, видя этот эмоциональный обмен между взрослым и предметом, начинал проявлять интерес к самой идее роли. Использование в «кругах» «мнимых» предметов с постепенным введением простых замещений, к примеру, рука педагогического работника становится «лопатой», а платок — «туннелем» и пр. Успехом считается, если воспитанник принимает это замещение и продолжает игру.

Как итог, на продвинутом уровне воспитанники переходят от одиночных взаимодействий к сложному функциональному диалогу. Они осваивают ключевые социальные роли и научаются использовать речь не только для обозначения предметов, но и для выражения чувств, рассуждения и совместного планирования. Это становится прямым подтверждением их готовности к дальнейшей социальной интеграции и обучению в школьной среде.

Хочется отметить, что через последовательное выделение уровней развития и создание для каждого из них практических сценариев «кругов общения» с учётом индивидуальных возможностей и потребностей воспитанников с РАС, мы получили систему, которая позволяет педагогу чётко ориентироваться, где находится воспитанник в своём развитии, и шаг за шагом продвигать его к более высоким уровням общения и взаимодействия. Также получена положительная динамика еще по целому ряду параметров:

- эмоциональная вовлечённость воспитанников заметно усилилась: увеличилось количество улыбок, эмоциональных реакций и проявлений радости от совместного взаимодействия;
- социальная инициатива воспитанников с РАС возросла: они стали чаще самостоятельно начинать взаимодействие, предлагают игровые действия;
- коммуникативная активность стала более устойчивой: воспитанники не только откликаются на реплики педагогического работника, но и удерживают диалоги;
- речевое развитие активизировалось: у части воспитанников появились новые слова, увеличилась длина высказываний, расширился словарь;
- совместные действия стали более последовательными: воспитанники могут поочерёдно действовать со взрослым, договариваться и завершать общее задание;
- родительская включённость в образовательный процесс повысилась: родители отмечают, что ребёнок чаще стремится к взаимодействию дома, использует ритуалы, выработанные в группе, и переносит опыт в повседневные ситуации.

**Заключение.** Таким образом можно заключить, что использование разработанных нами сценариев «кругов общения» в коррекционной работе с воспитанниками с РАС, способствует формированию у них базовых предпосылок общения и социализации, создает прочную основу для дальнейшего когнитивного и речевого развития, а также повышает степень успешной интеграции ребёнка с РАС в инклюзивную образовательную среду школы. Особое значение имеет тот факт, что использование «кругов общения» в контексте

нашей разработки, полностью коррелирует с приоритетами Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года. Внедрение апробированного мирового опыта в национальную систему дошкольного образования не только обеспечивает обновление методического инструментария, но и реализует право ребёнка с особенностями психофизического развития на качественную и гуманную помощь. Детям с РАС сложно войти в мир нейротипичных людей не потому, что они не хотят, а потому что не могут иначе. Через «круги общения» мы создаём для них безопасный мост в мир контакта, обмена и эмоционального взаимодействия. Мы не тренируем отдельные навыки, а создаём условия, в которых ребёнок обретает навык вступать в контакт, удерживать его и расширять, то есть выполнять то, что определяет успешную социализацию.

#### Список цитируемых источников

1. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года : постановление Совета Министров Респ. Беларусь 30.11.2021, № 683. — Мн., 2023. — URL : <https://edu.gov.by>. (дата обращения: 07.09.2025).
2. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — М. : Просвещение, 1989. — 195 с.
3. Никольская, О. С. Аутичный ребёнок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — М. : Тервинф, 2014. — 288 с.
4. Гринспен, С. На ты с аутизмом / С. Гринспен, С. Уиндер ; пер. с англ. — М. : Тервинф, 2013 — 512 с.

УДК 378

**Непоседова Наталья Григорьевна, Кочетова Юлия Андреевна, кандидат психологических наук, доцент**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Российская Федерация, [neposedova\\_natalya@mail.ru](mailto:neposedova_natalya@mail.ru)

### СВЯЗЬ ТИПА ПРИВЯЗАННОСТИ К БЛИЗКИМ ЛЮДЯМ И КОНТРАВЗИСИМОСТЬ У ЛИЦ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается связь между типом привязанности и контравзисимостью у лиц среднего возраста ( $N = 50$ , 35—45 лет). Вопреки теоретическим ожиданиям, связь контравзисимости обнаруживается не с избегающим, а с тревожным типом привязанности ( $r_s = 0,32—0,39$ ,  $p < 0,05$ ). Этот результат свидетельствует о том, что контравзисимость не всегда является прямым следствием избегания близости. Анализ показал, что за внешней самодостаточностью часто скрывается не деактивированная, а гиперактивированная система привязанности, основанная на глубоком страхе отвержения и негативной модели себя. Полученные результаты вносят новые данные для дальнейшей разработки диагностических критериев и терапевтических подходов к работе с контравзисимостью.

**Ключевые слова:** контравзисимость; тревожная привязанность; внутренняя рабочая модель; псевдонезависимость; средний возраст.

**Neposedova Natalya Grigoryevna, Kochetova Andreevna Yulia, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor**  
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Moscow State University of Psychology and Education",  
Moscow, Russian Federation, [neposedova\\_natalya@mail.ru](mailto:neposedova_natalya@mail.ru)

### THE RELATIONSHIP BETWEEN ATTACHMENT TYPE TO CLOSE PEOPLE AND COUNTERDEPENDENCY IN MATURE ADULTS

The article examines the relationship between attachment styles and counterdependence in middle-aged individuals ( $N = 50$ , 35—45 years old). Contrary to theoretical expectations, counterdependence is associated not with an avoidant, but with an anxious attachment style ( $r_s = 0.32-0.39$ ,  $p < 0.05$ ). This result suggests that counterdependence is not always a direct consequence of intimacy avoidance. The analysis showed that behind the external self-sufficiency, there often lies not a deactivated, but a hyperactivated attachment system, based on a deep fear of rejection and a negative model of self. The findings provide new data for the further development of diagnostic criteria and therapeutic approaches to working with counterdependence.

**Key words:** counterdependence; anxious attachment; internal working model; pseudodependence; middle adulthood.

**Введение.** Механизм контравзисимости представляет собой тенденцию маскировать глубокую личную уязвимость, страх отвержения и слияния за фасадом «сильной» личности, социальной компетентности и самодостаточности. Традиционно в теоретических моделях (Б. и Дж. Уайнхолд) этот феномен принято связывать с избегающим типом привязанности, возникающим в результате различных вариантов нарушения привязанности в ответ на пережитый опыт жестокого обращения и эмоционального отвержения в детстве, утраты значимого близкого.

Актуальные данные эмпирических исследований и практический опыт коллег показывают, что проявления, ранее определяемые как критерии контравзисимости, могут свидетельствовать об иных первопричинах.

Цель настоящего исследования — эмпирически выявить связь между избегающей привязанностью и контравзисимостью и проанализировать паттерны этой связи в период средней зрелости, характеризующийся обострением экзистенциальных и межличностных кризисов.