

**Н. М. Борозинец** **N. M. Borozinets**  
**Т. С. Шеховцова** **T. S. Shekhovtsova**  
**Е. А. Бугаева** **E. A. Bugaeva**  
Ставрополь, Россия Stavropol, Russia

## **УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

## **CONDITIONS FOR THE FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS**

**Аннотация.** В статье представлены результаты экспериментального исследования по одной из ключевых проблем воспитания и обучения детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра — проблеме формирования навыков коммуникации. Для обследования были определены три группы навыков коммуникации: коммуникативно-социальные, коммуникативно-диалоговые, коммуникативно-речевые, каждая из которых оценивалась по соответствующим параметрам и критериям. Констатирующий эксперимент позволил выявить ряд коммуникативных трудностей у данной категории детей, в связи с чем были определены и апробированы условия формирования навыков коммуникации у детей дошкольного возраста с РАС. Формирующий эксперимент проводился поэтапно и комплексно по трем взаимосвязанным направлениям (коммуникативно-социальное, коммуникативно-диалоговое, коммуникативно-речевое). Этапы были определены с учетом уровня сложности навыков коммуникации: сначала реализовывался этап по формированию

© Борозинец Н. М., Шеховцова Т. С., Бугаева Е. А., 2022

**Abstract.** The article presents the results of an experimental study of one of the key issues of education and training of preschool children with autism spectrum disorders — the problem of formation of communication skills. Three groups of communication skills were selected for examination: communicative-social, communicative-dialogic, and communicative-verbal, each of which was evaluated according to appropriate parameters and criteria. Summative assessment revealed a number of communicative difficulties in this category of children, in connection with which the conditions for the formation of communication skills in preschool children with ASD were determined and tested. Formative assessment was conducted at different stages comprehensively in three interrelated areas (communicative-social, communicative-dialogic, and communicative-verbal). The stages were determined taking into account the level of complexity of communication skills: first came the stage of the formation of a comparatively simple level of complexity, then followed the medium level, and then the high one. The rehabilitation-educational

навыков низкого уровня сложности, затем среднего, потом высокого. В основу коррекционно-развивающей работы был положен игровой подход. Формирующий эксперимент проводился в течение учебного года с периодичностью 3 игровых занятия в неделю. Занятия в первом полугодии носили преимущественно индивидуальный характер, а во втором полугодии добавлялись и подгрупповые занятия (по 2 человека). Контрольный эксперимент показал, что формирование навыков коммуникации у детей с РАС возможно, но имеет свои особенности. Чем сложнее навык коммуникации, тем труднее он формировался и еще более трудно генерализовывался, т. е. переводился на самостоятельный внеситуативный уровень. Исследование не претендует на завершенный характер и предполагает дальнейшую апробацию для выявления особенностей и перспектив коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра; РАС; детский аутизм; дети-аутисты; дошкольники; экспериментальные исследования; навыки коммуникации; формирование навыков коммуникации.

**Сведения об авторе:** Борозинец Наталья Михайловна, кандидат психологических наук, доцент.

*Место работы:* доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, Северо-Кавказский федеральный университет.

**Сведения об авторе:** Шеховцова Татьяна Сергеевна, кандидат педагогических наук.

work was based on the game-centered approach. The formative assessment was conducted during the school year with a frequency of 3 game sessions per week. Classes in the first half of the year were mainly individual, and in the second half of the year subgroup classes (2 people in each) were added. The final experiment showed that the formation of communication skills in children with ASD is possible, but has its own characteristic features. The more complex the communication skill, the more difficult it was to form and even more difficult to generalize, i.e. to transfer to the independent non-situational level. The study does not purport to be comprehensively complete and proposes further research to reveal the specificity and prospects of rehabilitation-educational work with children with autism spectrum disorders.

**Keywords:** autism spectrum disorders; ASD; children's autism; autistic children; preschoolers; experimental studies; communication skills; formation of communication skills.

**About the author:** Borozinets Natal'ya Mikhaylovna, Candidate of Psychology, Associate Professor.

*Place of employment:* Associate Professor of Department of Special Psychology and Pedagogy, North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia.

**About the author:** Shekhovtsova Tat'yana Sergeevna, Candidate of Pedagogy.

*Место работы:* доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, Северо-Кавказский федеральный университет.

**Сведения об авторе:** Бугаева Елена Андреевна, аспирант 4-го года обучения.

*Место работы:* ассистент кафедры коррекционной психологии и педагогики, Северо-Кавказский федеральный университет.

**Контактная информация:** 355009, Россия, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1.  
*E-mail:* naboroz@yandex.ru; gts1802@yandex.ru; elenasta2012@yandex.ru.

Проблема коммуникации у детей — одна из самых актуальных для дошкольного возраста, поскольку овладение ее навыками из цели обучения и воспитания превращается в средство дальнейшего психического и личностного развития ребенка. Одним из ведущих направлений работы по Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (далее — ФГОС ДО) выступает коммуникативно-речевое развитие ребенка, включающее овладение собственно речью как средством общения и культуры, формирование коммуникативно целесообразной речи, способности пользоваться коммуникативными навыками с целью налаживания отношений, обмена информацией и сотрудничества.

Наиболее остро проблема коммуникации проявляется у детей с теми или иными ограниченными возможностями здоро-

*Place of employment:* Associate Professor of Department of Special Psychology and Pedagogy, North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia.

**About the author:** Bugaeva Elena Andreevna, Post-Graduate Student.

*Place of employment:* Assistant Lecturer of Department of Special Psychology and Pedagogy, North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia.

ва, и особенно при расстройствах аутистического спектра (далее — РАС).

Ученые (Е. Р. Баенская [1; 8], Ю. В. Бессмертная [3], В. Е. Каган [6], К. С. Лебединская [8], М. М. Либлинг [1], О. С. Никольская [1; 8; 10], А. В. Хаустов [13; 14] и др.) указывают, что именно несформированные либо искаженные навыки коммуникации являются одним из главных препятствий в адаптации и социализации детей с РАС. К недостаткам коммуникации относят прежде всего отсутствие мотивации к общению с людьми и наличие психологического дискомфорта от процесса личностного общения, что вторично вызывает избегание контактов, неумение вступать в диалог, поддерживать и заканчивать его. Это усугубляется непониманием чужих переживаний, неспособностью посочувствовать собеседнику, а также неумением попросить о чем-то

или выразить свои ощущения в процессе общения.

При этом ученые единогласно приходят к выводу, что коммуникативные навыки у детей с РАС спонтанно не формируются, более того — дети неспособны самостоятельно научиться коммуникации, что доказывает необходимость целенаправленной работы по формированию у них данных навыков. В научной литературе имеются современные исследования формирования навыков коммуникации у детей с РАС, описывающие какую-либо частную проблему (М. Е. Баулина [2], Н. В. Болотских [4], Т. А. Бондаренко [5], И. А. Быстрова [7], И. А. Конева [7], И. В. Леонова [9], Н. А. Никитишина [4], Н. И. Рослякова [11], А. Д. Сафронова [11], Е. С. Федосеева [5], С. А. Чернобаева [4] и др.), а фундаментальные диссертационные исследования представлены трудами Ю. В. Бесмертной [3], А. В. Рубан [12], А. В. Хаустова [13].

Для восполнения дефицита практических исследований, посвященных диагностике и формированию навыков коммуникации у детей с РАС, нами было организовано и проведено экспериментальное исследование, которое проводилось в 2018/20 уч. гг. на базе ГБОУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи семье и детям» г. Пятигорска. Выборка для

эксперимента составила 4 детей старшего дошкольного возраста с РАС в возрасте 6—7 лет (мальчики). Дети частично владели речью, но редко использовали ее для коммуникации. Имелись множественные особенности сенсорной сферы (гипер- и гипочувствительность, отключение внимания, спонтанные переключения внимания, зашумленные каналы, особая чувствительная память на тонкие различия; гипо- и гиперреактивность), когнитивной сферы (гиперфокус внимания, сосредоточение на деталях, точное удержание в памяти последовательностей и расположений; особые цепочки «причина — следствие» с объединением независимых понятий; склонность к буквальному пониманию сказанного) и коммуникативной сферы (сложности установления контакта, восприятия речи, использования привычной коммуникации с новым человеком). По классификации О. С. Никольской [10] дети демонстрировали поведение, характерное для третьей группы (захваченность аутистическими интересами, 3 человека: это дети, условно обозначенные номерами 1, 2, 3) и для второй группы (активное отвержение и борьба за сохранение постоянства окружающей обстановки, преодоление страхов и тревоги за счет аутостимуляции, 1 человек: ребенок, условно обозначенный номером 4).

На основе теоретического анализа было выделено три группы навыков коммуникации у детей с РАС: коммуникативно-социальные, коммуникативно-диалоговые, коммуникативно-речевые. Каждая группа предполагала обследование нескольких навыков коммуникации, общее количество которых составило 50, и оценивалась по следующим параметрам:

– параметры обследования первой группы навыков (коммуникативно-социальных): социальная ответная реакция; умения выражать эмоции, чувства и сообщать о них; социальное поведение;

– параметры обследования второй группы навыков (коммуникативно-диалоговых): умения выражать просьбы и требования; умения привлекать внимание и задавать вопросы; диалоговые навыки;

– параметры обследования третьей группы навыков (коммуникативно-речевых): умения называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события.

Инструментом обследования выступил опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра», адаптированный А. В. Хаустовым [14]. Опросники были выданы родителям детей для заполнения по каждому ребенку, принимающему участие в эксперименте.

Критериями оценки навыков коммуникации явились частота использования навыка (всегда, независимо от условий; иногда; никогда) и самостоятельность (самостоятельно; с подсказкой или помощью; никак).

Для качественно-количественного анализа результатов исследования навыки коммуникации были условно разделены на группы по уровням сложности (по А. В. Хаустову): низкий, средний и высокий уровень [13]. Распределение коммуникативных навыков по указанным уровням отражено в таблице 1, где комплексно представлена информация о ходе формирующего эксперимента.

На констатирующем этапе эксперимента были получены результаты, отражающие недостаточность уровня сформированности коммуникативных навыков у обследованных детей.

Из 100 возможных баллов обследуемые дети получили 32 балла (ребенок 1), 31 балл (ребенок 2), 24 балла (ребенок 3), 17 баллов (ребенок 4). Отметим, что ни один навык коммуникации не использовался детьми всегда, независимо от ситуации. Дети либо использовали навык редко, ситуативно и с помощью, либо не использовали вообще. При обобщении результатов констатирующего эксперимента были выявлены наиболее несформированные навыки коммуникации

у детей с РАС по следующим параметрам:

1) по параметру «Социальное поведение»: умение утешить кого-либо, выразить чувство привязанности, поделиться чем-либо с другим человеком, оказать помощь другому;

2) по параметру «Умение выражать чувства, эмоции, сообщать о них»: умения сообщать о радости, грусти, гневе, усталости, довольстве-недовольстве;

3) по параметру «Описание предметов, людей, действий, событий»: умение описывать будущие события;

4) по параметру «Называть предметы, людей, действия, события»: определять принадлежность («мой»), называть знакомых людей по имени;

5) по параметру «Выражать просьбы, требования»: умение просить о помощи;

6) по параметру «Привлекать внимание и задавать вопросы»: задавать вопросы о другом человеке («Кто?»), о местонахождении («Где?») и времени («Когда?»);

7) по параметру «Диалоговые навыки»: обращаться к человеку по имени, поддерживать свой диалог или диалог, организованный другим человеком, умение поддерживать диалог в разных ситуациях, на определенную тему, умение завершать диалог, соблюдать правила разговора.

Указанные навыки в основном относятся к коммуникативным навыкам среднего и высокого уровня сложности, особенно навыки параметров «Социальное поведение», «Диалоговые навыки», «Умение выражать чувства, эмоции, сообщать о них», «Описание людей, событий». Также прослеживается взаимосвязанность в применении навыков: одновременно несформированными оказались такие навыки, как «просить о помощи и оказывать ее», «называть знакомых людей по имени и обращаться к людям по имени»; «делиться с кем-то и утешать его», «выражать чувство привязанности к человеку».

С опорой на базовые подходы указанных ранее ученых к обучению и воспитанию детей с РАС, требования ФГОС ДО и результаты констатирующего эксперимента, были определены и апробированы условия формирования навыков коммуникации у детей с РАС.

Работа по формированию навыков коммуникации у дошкольников с РАС включала три направления в соответствии с выделенными в процессе исследования группами навыков: коммуникативно-социальное, коммуникативно-диалоговое, коммуникативно-речевое, а также строилась с учетом уровня сложности навыков коммуникации.

Предполагаемым результатом коррекционной работы выступило формирование навыков коммуникации низкого уровня сложности и частичное формирование

навыков коммуникации среднего и высокого уровней сложности. В таблице 1 представлены направления и этапы коррекционной работы.

**Таблица 1**

**Направления и этапы формирования навыков коммуникации у детей с РАС**

<b>I этап: формирование коммуникативных навыков низкого уровня сложности (10—15 занятий)</b>		
<b>Коммуникативно-социальное направление</b>	<b>Коммуникативно-диалоговое направление</b>	<b>Коммуникативно-речевое направление</b>
1. Откликаться на свое имя	Выражать просьбы, требования: 1. Просит повторить понравившееся действие 2. Просит один из предметов в ситуации выбора 3. Просит поесть/попить 4. Требуется предметы/игрушки 5. Требуется выполнения любимой деятельности 6. Просит о помощи	—
2. Выражать отказ, согласие	7. Привлекать внимание другого человека	
3. Отвечать на приветствия		
4. Отвечать на простые вопросы		
<b>II этап: формирование коммуникативных навыков среднего уровня сложности (20—30 занятий)</b>		
<b>Коммуникативно-социальное направление</b>	<b>Коммуникативно-диалоговое направление</b>	<b>Коммуникативно-речевое направление</b>
1. Просить повторить социальную игру	Задавать вопросы: 1. Задаёт вопросы о предмете («Что?») 2. Задаёт вопросы о другом человеке («Кто?») 3. Задаёт вопросы о действиях («Что делает?»)	Называть предметы, людей, действия, события: 1. Называть различные предметы 2. Называть различных персонажей из книг, мультфильмов

	<p>4. Задаёт общие вопросы, требующие ответа «да/нет»</p> <p>5. Задаёт вопросы о местонахождении предметов («Где?»)</p>	<p>3. Определять принадлежность собственных вещей («мой»)</p> <p>4. Называть знакомых людей по имени</p> <p>5. Описывать местонахождение предметов, людей</p>
<b>III этап: формирование коммуникативных навыков высокого уровня сложности (30—40 занятий)</b>		
<b>Коммуникативно-социальное направление</b>	<b>Коммуникативно-диалоговое направление</b>	<b>Коммуникативно-речевое направление</b>
<p>Сообщать о собственных эмоциях и чувствах с помощью речи</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Сообщать о радости</li> <li>2. Сообщать о грусти</li> <li>3. Сообщать о страхе</li> <li>4. Сообщать о гнев</li> <li>5. Сообщать о боли</li> <li>6. Сообщать об усталости</li> <li>7. Выражать удовольствие/недовольство</li> </ol>	<p>1. Задавать вопросы, связанные с понятием времени («Когда?»)</p>	<p>Описывать:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) свойства предметов,</li> <li>2) прошедшие события,</li> <li>3) будущие события</li> </ol>
<p>Социальное поведение:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Просить поиграть вместе</li> <li>2. Выражать вежливость</li> <li>3. Уметь поделиться чем-либо с другим человеком</li> <li>4. Выражать чувство привязанности</li> <li>5. Оказывать помощь, когда попросят</li> <li>6. Уметь утешить другого человека</li> </ol>	<p>Диалоговые навыки:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Уметь инициировать диалог, обращаясь к человеку по имени</li> <li>2. Уметь инициировать диалог, используя стандартные фразы</li> <li>3. Уметь завершить диалог, используя стандартные фразы</li> <li>4. Уметь поддержать диалог, делясь информацией с собеседником</li> <li>5. Уметь поддержать диалог, организованный собеседником</li> <li>6. Уметь поддержать диалог на определенную тему</li> <li>7. Уметь поддержать диалог в различных социальных ситуациях</li> <li>8. Уметь соблюдать правила разговора</li> </ol>	<p>Комментировать:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) неожиданные события,</li> <li>2) действия, события</li> </ol>

В соответствии со спецификой каждого направления и уровня сложности подбирались игры, использование которых позволяло преодолевать трудности коммуникации у детей с РАС. В основу коррекционно-развивающей работы был положен комплекс игр, предложенный А. В. Хаустовым [14], Е. А. Янушко [15]. Коррекционная работа проводилась в течение всего учебного года с периодичностью 3 занятия в неделю. Занятия в первом полугодии носили преимущественно индивидуальный характер, а во втором полугодии проводились как индивидуальные, так и подгрупповые занятия (по 2 человека).

В процессе формирующего эксперимента было отмечено, что формирование навыков коммуникации у детей с РАС возможно через их генерализацию, т. е. путем переноса отработанных умений в новые условия, но с детьми дошкольного возраста это возможно только через игру. Поэтому процесс формирования навыков коммуникации у данной категории детей выстраивался исключительно с опорой на ведущий вид деятельности дошкольников — игру. Использовались разные виды игр.

Первоначально развивалась способность к подражанию через подвижные игры. Затем проводили работу по развитию гностических процессов в манипулятив-

ных играх. После этого использовали комбинационную игру (цепочка действий с предметами, помогающая установить связь между ними: например, чашка и кубик), функциональную игру (установление назначения предметов через подражание), которая постепенно переходила в символическую (игра «понарошку»: то, чего нет, заменяется существующим символом: например, коробки для обуви могут быть постельями для кукол или гаражами для машин). После этого переходили к развитию игровых штампов через сюжетную, затем сюжетно-ролевую игру. Здесь важным требованием было правильное распределение ролей. Ребенку с РАС обязательно предоставлялась возможность играть хорошо знакомую для него роль — роль ребенка, т. е. самого себя. Педагог брал на себя все остальные роли. Также важно отметить, что мы играли в игры, основанные на реальных ситуациях или событиях: вызов врача, поход в магазин, езда в транспорте и т. д. В дальнейшем использовали игры с правилами.

Опора на игру как ведущий вид деятельности использовалась и для повышения мотивации общения. С этой же целью привлекались разные виды продуктивной деятельности, в частности — изобразительная деятельность и конструирование. Изобразитель-

ные приемы и задания параллельно были направлены на развитие воображения, восприятия, мышления, памяти, речи, зрительно-моторной координации движений, пространственных представлений и представлений о цвете, форме, размере. Приемы изобразительной деятельности использовались как элемент коррекционных занятий, не подменяя основной вид работы — формирование навыков коммуникации. В качестве примера можно назвать такие задания: лепка из соленого теста или пластилина, конструирование из проволоки, веревки; обводка, штриховка и др. Важно отметить совместный характер выполнения этих видов деятельности: взрослый начинает рисовать, лепить, конструировать — ребенок заканчивает, и наоборот. Обязательным при этом также является создание ситуации успеха с постепенным увеличением сложности заданий.

Учитывая склонность детей с РАС к стереотипии, использовался алгоритм формирования того или иного навыка. Всегда четко определялась цель работы: какой коммуникативный навык будем формировать. Затем создавалась модель ситуации, которая будет провоцировать коммуникативное поведение ребенка и в которой ребенок был вынужден обратиться за помощью. Этим мы формировали мотив коммуникации —

то, от чего будет зависеть весь дальнейший ход обучения. После этого давали ребенку возможность высказаться самостоятельно. Если этого не происходило, то давали ему подсказку. После получения коммуникативной реакции обязательно подкрепляли ее, поощряя ребенка (от пищевого до предметного или словесного поощрения, в зависимости от ситуации). В итоге закрепляли и генерализовывали коммуникативный навык в различных естественных условиях с участием разных людей. Велось многократное проигрывание аналогичных ситуаций до тех пор, пока ребенок не будет выполнять требуемое действие, в том числе речевое.

Также мы выявляли у ребенка и затем использовали специфические функции, которые служили фундаментом коррекционной работы. Так, если у ребенка имелась эхолалическая речь и понимание изображений, то мы использовали это в качестве первоначальной опоры. Если даже эти функции отсутствовали, то сначала формировали их как базовые.

Обязательно учитывалась совокупность сенсорных, когнитивных и коммуникативных особенностей детей с РАС.

Так, во внимание бралось, во-первых, состояние чувствительности ребенка с РАС: гипер- или гипочувствительность к различ-

ным стимулам для избегания сенсорных перегрузок в первом случае и явлений травматизма или опасных ситуаций во втором, когда, например, слабо ощущается боль или положение своего тела. В связи с этим на занятиях создавалась дружественная ребенку с РАС сенсорная среда: исключались резкие звуки, громкие продолжительные шумы, яркие слепящие лампы или назойливо мигающие люминесцентные, необычные новые запахи (например, педагогу нужно ограничить пользование парфюмерией или косметикой). Учитывались предпочтения материалов на ощупь с избеганием неприятных для ребенка (например, шершавых). Мы обязательно отслеживали моменты сенсорной перегрузки и в случае ее возникновения помогали ребенку ослабить ее раздражающее воздействие (например, надеть головной убор от шума, отвернуться к стене, покинуть помещение и т. д.). Также важным являлось избегание зашумления каналов восприятия: например, педагогу нельзя говорить на фоне звучащей музыки или одновременно с ребенком. Предоставляемая информация являлась дозированной для каждой модальности.

Во-вторых, учитывалось наличие гипер- или гипореактивности детей. В первом случае создавалась среда и «сенсорная

диета», подкрепляемая спокойствием педагога и использованием ритмичности для нормализации активности. При гипореактивности использовались разные каналы восприятия с подкреплением точными инструкциями и активностью педагога, а также использованием ритмичности для повышения и поддержания тонуса.

Обязательно учитывались следующие когнитивные особенности детей с РАС: гиперфокусирование внимания на деталях, точность удержания в памяти расположения предметов и последовательности действий, повышение тревожности при изменениях привычного уклада, объединение в цепочку независимых понятий, боязнь нового как непонятого. В связи с этим выбор заданий и игр осуществлялся соответственно интересам ребенка, а работа педагога строилась с избеганием непредсказуемости (например, сюрпризные моменты использовались редко и имели пониженную новизну и эмоциональность) или с применением наглядности для лучшего понимания грядущих изменений (например, предметное или визуальное расписание, куда можно предварительно внести указание на ожидаемое изменение, предупредить ребенка), выполнением меньшего числа задач, но с более тщательной их проработкой; минимизацией

дополнительных требований, наличием проработанного плана занятия; постепенной тренировкой возможности принимать изменения и понимать их причины.

В работе использовались разные средства коммуникации (невербальные, вербальные), но приоритет отдавался вербальным. Так, на начальных этапах работы, когда устанавливался контакт и происходило привыкание ребенка к педагогу и к формату занятий, мы обменивались предметами, жестами, задействовали мимику, коммуникативные доски и книги с карточками PECS, интонирование, приложения для планшетов («Аутизм: общение» — первое коммуникативное приложение на русском языке), но в дальнейшем стремились делать упор на вербальные средства, и прежде всего устную речь.

Практиковалось постепенное расширение обстановки. Так, каждую естественно возникающую ситуацию мы рассматривали как потенциальную возможность для выстраивания коммуникативного взаимодействия. Использовали естественно возникающие ситуации с учетом интересов ребенка, а не жестко структурированные. Исходя из этого, занятия проводились с очень постепенным изменением места, ситуации, окружения. При этом важно учитывать собственные интересы ребенка с РАС, поддерживать и не упускать

из вида его спонтанные реакции и инициативные действия.

Обязательно учитывался адаптивный смысл аутостимуляций, в связи с чем они не игнорировались и не подавлялись (особенно в начале игровых занятий), а частично преобразовывались в игру. Педагогу эффективнее подключиться к аутостимуляции, придавая ей игровой смысл, тем самым трансформируя аутостимуляцию в игровую ситуацию, которая уже основана не только на сенсорном удовольствии для ребенка, но и на взаимодействии со взрослым. Это помогает, с одной стороны, установлению дополнительного контакта, а с другой — избеганию регресса поведения, самоагрессии или повышения аутистической отрешенности.

К коррекционному процессу обязательно привлекались родители детей с РАС. Многие игры и упражнения проводились с участием родителей (например, до занятия — как подготовительный элемент, после занятия — как стимулирование или закрепление того или иного результата).

Сравним результаты сформированности коммуникативных навыков у детей с РАС до и после коррекционной работы (таблица 2).

В качестве иллюстрации приведем пример профилей сформированности коммуникативных навыков у ребенка 1 до и после формирующего эксперимента.

Выбор данного ребенка в качестве примера обусловлен изначально более благополучной картиной: он набрал большее количество баллов как на констатирующем, так и на контрольном этапах

эксперимента. Из рисунков 1—3 видно, что у ребенка отмечается определенная положительная динамика формирования коммуникативных навыков по всем уровням сложности.

**Таблица 2**

Результаты сформированности коммуникативных навыков у детей с РАС до и после коррекционной работы

Ребенок/ коммуникативные навыки	Констатирующий экспери- мент/баллы				Контрольный экспери- мент/баллы			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
1	8	8	16	<b>32</b>	17	14	27	<b>58</b>
2	9	7	15	<b>31</b>	18	13	22	<b>53</b>
3	9	7	8	<b>24</b>	13	13	17	<b>43</b>
4	9	3	5	<b>17</b>	14	11	15	<b>40</b>

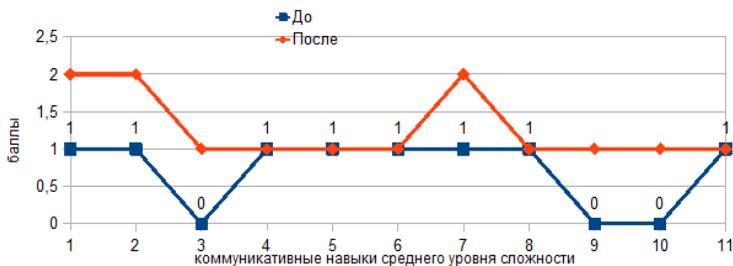
*Прим.* I — низкий уровень сложности; II — средний уровень сложности; III — высокий уровень сложности; IV — итог.



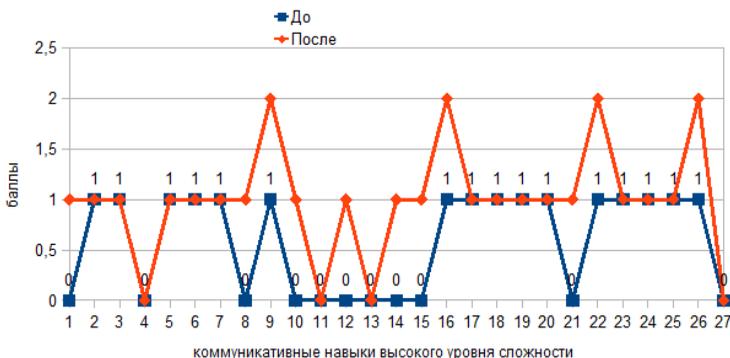
**Рис. 1.** Профиль сформированности коммуникативных навыков низкого уровня сложности у ребенка 1

Так, положительные изменения произошли прежде всего в 6 новых навыках: коммуникативно-социальных (отклик на имя, ответ на приветствия) и коммуникативно-диалоговых (выражения просьбы или требования повтора понравившегося действия, просьбы предмета в ситуации выбора, требование игрушки или выполнения любимой деятельности).

Три навыка удалось перевести с нулевой оценки до ситуативного проявления (выражение согласия, ответы на личные вопросы и просьба о помощи). Два навыка остались на том же уровне редкого проявления (выражение отказа и просьбы о принятии пищи). Один навык не был вызван даже ситуативно (привлекать внимание другого человека).



**Рис. 2.** Профиль сформированности коммуникативных навыков среднего уровня сложности у ребенка 1



**Рис. 3.** Профиль сформированности коммуникативных навыков высокого уровня сложности у ребенка 1

По рисунку 2 видно, что позитивные изменения произошли в области следующих навыков: ребенок стал просить повторить социальную игру; задавать простые вопросы о предмете («что?»), называть предметы — эти навыки стали использоваться постоянно; а такие навыки, как «задавать вопросы о другом человеке» («кто?»), «определять принадлежность» («мой») и «называть знакомых людей по име-

ни», стали проявляться ситуативно. Остальные 5 навыков остались по-прежнему на уровне ситуативного использования.

Рисунок 3 свидетельствует, что 11 навыков из 27 имели положительные изменения: 4 были генерализованы (выражать вежливость; использовать стандартные фразы в диалоге, соблюдать правила разговора; описывать прошедшие события), а 7 навыков, которых не было, начали

проявляться редко, ситуативно или при оказании помощи педагога (словесное выражение радости; просьба поиграть вместе; поделиться чем-то с другим человеком; оказать помощь, если попросят; задавать вопросы «Когда?», обращаться к человеку по имени; поддерживать диалог в разных ситуациях). Но такие навыки, как «словесно выражать чувство гнева», «выражать чувство привязанности», «жалеть другого человека» и «описывать будущие события», не формировались даже на ситуативном уровне.

Обобщая полученные результаты, отметим, что наиболее успешно формировались коммуникативные навыки низкого уровня сложности: становилось возможным не только их ситуативное использование, но и постоянное. Это коснулось таких навыков, как навык давать ответы на простые вопросы, требовать предмет, игрушку или повторить любимую деятельность. При этом навык откликаться на свое имя генерализовался только у 1 ребенка из 4 детей, принявших участие в формирующем эксперименте.

Среди навыков среднего уровня сложности у детей удалось сформировать следующие: просить повторить социальную игру, задавать простые вопросы о предмете («Что?»), называть различные предметы.

Коммуникативные навыки высокого уровня сложности формировались с трудом, но успех был достигнут в формировании таких навыков, как «выражать вежливость», «использовать в диалоге стандартные фразы», «описывать прошедшие события».

Таким образом, контрольный эксперимент показал, что формирование навыков коммуникации у детей с РАС возможно, но имеет свои особенности. Чем сложнее навык коммуникации, тем труднее он формировался и еще более трудно генерализовывался, т. е. переводился на самостоятельный внеситуативный уровень. Из 50 обследуемых навыков было обнаружено только 3, которые не были сформированы ни у кого из детей даже на ситуативном уровне (для сравнения: на констатирующем этапе таких несформированных навыков было выявлено 14). Это навыки, связанные преимущественно с социальным поведением (утешить другого человека, выразить привязанность к человеку) и описанием будущих событий.

Подводя итог исследовательской работы, подчеркнем, что у детей дошкольного возраста с РАС были установлены следующие особенности их навыков коммуникации:

– слабая сформированность коммуникативных навыков по всем

исследуемым группам (коммуникативно-социальные, коммуникативно-диалоговые и коммуникативно-речевые);

– преимущественная несформированность коммуникативных навыков среднего и высокого уровня сложности, особенно связанных с социальным поведением, речевым выражением эмоций и чувств, диалоговых навыков;

– редкое, ситуативное, фрагментарное и несамостоятельное применение навыков коммуникации.

Результаты контрольного эксперимента позволили установить положительную динамику в формировании большинства навыков коммуникации.

Наиболее успешно формировались коммуникативные навыки низкого уровня сложности (навык откликаться на свое имя, давать ответы на простые вопросы, требовать предмет, игрушку или повторить любимую деятельность), становилось возможным не только их ситуативное использование, но и постоянное.

Среди навыков среднего уровня сложности у детей удалось сформировать следующие: просить повторить социальную игру, задавать простые вопросы о предмете («Что?»), называть различные предметы. Коммуникативные навыки высокого уровня сложности формировались редко и с трудом, но успех был достигнут в формировании таких навы-

ков, как «выражать вежливость», «использовать в диалоге стандартные фразы», «описывать прошедшие события».

Таким образом, необходимыми условиями формирования навыков коммуникации у детей с РАС можно считать следующие:

- 1) реализация трех основных направлений работы (коммуникативно-социального, коммуникативно-диалогового и коммуникативно-речевого), которые отрабатываются на каждом этапе с постепенным усложнением (первый этап — формирование коммуникативных навыков низкого уровня сложности, второй этап — среднего уровня сложности, третий этап — высокого уровня сложности);
- 2) генерализация навыков через игру;
- 3) повышение мотивов коммуникации через игру и привлечение совместных продуктивных видов деятельности;
- 4) использование алгоритма формирования навыка;
- 5) использование специфических функций как базовых (например, эхолалической речи);
- 6) учет совокупности сенсорных, когнитивных и коммуникативных особенностей детей с РАС;
- 7) постепенное расширение обстановки (особенно для детей второй группы по О. С. Никольской);
- 8) учет адаптивного смысла ауто-стимуляций, отвлечение или пере-

вод их в игру (для детей второй группы по О. С. Никольской);

9) вовлечение родителей детей с РАС в совместную работу по формированию коммуникативных навыков.

### Литература

1. Баенская, Е. Р. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / Е. Р. Баенская, О. С. Никольская, М. М. Либлинг. — Москва : Теревинф, 2011. — Текст : непосредственный.

2. Баулина, М. Е. Специфика коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра / М. Н. Баулина. — Текст : непосредственный // Логопедия. — 2016. — № 3 (13). — С. 44—48.

3. Бессмертная, Ю. В. Особенности развития коммуникативных способностей дошкольников с расстройствами аутистического спектра : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Бессмертная Ю. В. — Екатеринбург, 2008. — Текст : непосредственный.

4. Болотских, Н. В. Особенности формирования коммуникативных навыков у неговорящих дошкольников с расстройствами аутистического спектра / Н. В. Болотских, Н. А. Никитишина, С. А. Чернобаева. — Текст : электронный // Образование и воспитание. — 2018. — № 2. — С. 12—14. — URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/88/3264/> (дата обращения: 10.12.2021).

5. Бондаренко, Т. А. Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра / Т. А. Бондаренко, Е. С. Федосеева. — Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2015. — № 9—10 (104). — С. 88—91.

6. Каган, В. Е. Аутята. Родителям об аутизме / В. Е. Каган. — Санкт-Петербург : Питер, 2016. — Текст : непосредственный.

7. Конева, И. А. Особенности коммуникативных навыков дошкольников с рас-

стройствами аутистического спектра / И. А. Конева, И. А. Быстрова. — Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования / Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (Ялта). — 2019. — № 63 (1). — С. 161—163.

8. Лебединская, К. С. Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская. — Москва : Просвещение, 1989. — Текст : непосредственный.

9. Леонова, И. В. Комплексный подход к развитию коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра с использованием средств альтернативной и поддерживающей коммуникации / И. В. Леонова. — Текст : непосредственный // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2017. — № 3 (73). — С. 51—54.

10. Никольская, О. С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма / О. С. Никольская. — Москва : Центр лечебной педагогики, 2016. — Текст : непосредственный.

11. Рослякова, Н. И. Ресурс метода пошагового обучения в формировании коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра / Н. И. Рослякова, А. Д. Сафронова. — Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. — 2017. — № 3. — С. 68—73.

12. Рубан, А. В. Развитие коммуникативного поведения у детей с расстройствами аутистического спектра средствами традиционного детского фольклора : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Рубан А. В. — Москва, 2015. — Текст : непосредственный.

13. Хаустов, А. В. Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Хаустов А. В. — Москва, 2005. — Текст : непосредственный.

14. Хаустов, А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра /

А. В. Хаустов. — Москва : ЦПМССДиП, 2010. — Текст : непосредственный.

15. Янушко, Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е. А. Янушко. — Москва : Теревинф, 2004. — Текст : непосредственный.

### References

1. Baenskaya, E. R., Nikolskaya, E. R., & Liebling, M. M. (2011). *Deti i podrostki s autizmom. Psikhologicheskoe soprovozhdenie* [Children and adolescents with autism. Psychological support]. Moscow: Terevinf. (In Russ.)

2. Baulina, M. E. (2016). Spetsifika kommunikativnykh navykov doshkol'nikov s rasstroystvami autisticheskogo spektra [Specificity of communication skills of preschoolers with autism spectrum disorders]. *Speech therapy*, 3(13), 44—48. (In Russ.)

3. Bessmertnaya, Yu. V. (2008). *Osobennosti razvitiya kommunikativnykh sposobnostey doshkol'nikov s rasstroystvami autisticheskogo spektra* [Features of the development of communicative abilities of preschoolers with autism spectrum disorders] [Abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences]. Yekaterinburg, 2008.

4. Bolotskikh, N. V., Nikitishina, N. A., & Chernobaeva, S. A. (2018). Osobennosti formirovaniya kommunikativnykh navykov u negovoryashchikh doshkol'nikov s rasstroystvami autisticheskogo spektra [Features of the formation of communicative skills in non-speaking preschoolers with autism spectrum disorders]. *Education and upbringing*, 2, 12—14. Retrieved December 10, 2021, from <https://moluch.ru/th/4/archive/88/3264/> (In Russ.)

5. Bondarenko, T. A., & Fedoseeva, E. S. (2015). Formirovanie kommunikativnykh navykov u detey s rasstroystvami autisticheskogo spektra [Formation of communication skills in children with autism spectrum disorders]. *Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*, 9-10 (104), 88—91. (In Russ.)

6. Kagan, V. E. (2016). *Autyata. Roditeilyam ob autizme* [Autyata. Parents about autism]. St. Petersburg: Peter. (In Russ.)

7. Koneva, I. A., & Bystrova, I. A. (2019). Osobennosti kommunikativnykh navykov doshkol'nikov s rasstroystvami autisticheskogo spektra [Features of communication skills of preschoolers with autism spectrum disorders]. *Problems of modern pedagogical education*, 63(1), 161—163. Yalta: Humanitarian and Pedagogical Academy (branch) of the Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky (Yalta). (In Russ.)

8. Lebedinskaya, K. S., Nikol'skaya, O. S., & Barska, E. R. (1989). *Deti s narusheniyami obshcheniya: ranniy detskiy autizm* [Children with disorders of communication: Early infantile autism]. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.)

9. Leonova, I. V. (2017). Kompleksnyy podkhod k razvitiyu kommunikativnykh navykov u detey s rasstroystvami autisticheskogo spektra s ispol'zovaniem sredstv al'ternativnoy i podderzhivayushchey kommunikatsii [An Integrated approach to the development of communicative skills in children with autism spectrum disorders using the alternative funds and supports communication]. *Correctional pedagogy: theory and practice*, 3(73), 51—54. (In Russ.)

10. Nikolskaya, O. S. (2016). *Affektivnaya sfera cheloveka. Vzgl'yad skvoz' prizmu detskogo autizma* [The affective sphere of man. A look through the prism of childhood autism]. Moscow: Center for Therapeutic Pedagogy. (In Russ.)

11. Roslyakova, N. I., & Safronova, A. D. (2017). *Resurs metoda poshagovogo obucheniya v formirovanii kommunikativnykh navykov u detey s rasstroystvami autisticheskogo spektra* [Resource of the method of step-by-step learning in the formation of communication skills in children with autism spectrum disorders]. *Pedagogical education and science*, 3, 68—73. (In Russ.)

12. Ruban, A. V. (2015). *Razvitie kommunikativnogo povedeniya u detey s rasstroystvami autisticheskogo spektra sredstvami traditsionnogo detskogo fol'klora* [Development of communicative behavior in children with autism spectrum disorders by means of traditional children's folklore] [Abstract of

the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences]. Moscow. (In Russ.)

13. Khaustov, A. V. (2005). *Formirovanie kommunikativnykh navykov u detey s detskim autizmom* [Formation of communication skills in children with childhood autism] [Abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences. Sciences]. Moscow, 2005. (In Russ.)

14. Khaustov, A. V. (2010). *Formirovanie navykov rechevoy kommunikatsii u detey s*

*rasstroystvami autisticheskogo spektra* [Formation of speech communication skills in children with autism spectrum disorders]. Moscow: CPMSSDiP. (In Russ.)

15. Yanushko, E. A. (2004). *Igry s autichnym rebenkom. Ustanovlenie kontakta, sposoby vzaimodeystviya, razvitiye rechi, psikhoterapiya* [Games with an autistic child. Establishing contact, ways of interaction, speech development, psychotherapy]. Moscow: Terevinf. (In Russ.)