

Коннова Александра Олеговна

студентка

Научный руководитель

Сорокина Валерия Татьяна Анатольевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

г. Москва

**ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ
ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Аннотация: в статье рассматриваются современные теоретические концепции, связанные с изучением коммуникативных особенностей детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (PAC). Особое внимание уделяется значению своевременного вмешательства и персонализированных подходов, которые помогают снизить коммуникативные трудности и улучшить социальную адаптацию. Обсуждаются возможные направления будущих исследований.

Ключевые слова: коммуникативные способности, коммуникация, взаимодействие, аутистический спектр, дошкольный возраст.

Возрастающие потребности в создании благоприятных условий для развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (PAC), имеют решающее значение для их всестороннего развития, включая эмоциональную сферу, когнитивные способности и социальную адаптацию. Нарушения коммуникации часто становятся барьером, ограничивающим возможности ребенка устанавливать контакты с окружающими, что приводит к социальной изоляции и трудностям в обучении. В связи с этим

изучение особенностей коммуникативного развития у дошкольников с РАС приобретает особую значимость для практической работы специалистов.

Дошкольный возраст является критическим периодом для формирования базовых коммуникативных компетенций, которые служат основой для дальнейшего становления личности и успешной интеграции ребенка в общество. Коммуникация, будучи неотъемлемой частью человеческого опыта, позволяет не только обмениваться информацией, но и выстраивать эмоциональные связи, решать повседневные задачи и формировать представление о мире. Исследования в данном направлении проводились многими учеными. Так, М.И. Лисина трактовала общение как «взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [12, с. 9]. Она подчеркивала, что в раннем возрасте общение играет ключевую роль в психическом развитии [12].

Е.Р. Баенская и В.В. Лебединский в своих исследованиях акцентировали внимание на многообразии проявлений РАС. Они отмечали, что каждый ребенок с аутизмом демонстрирует уникальный набор особенностей, включая коммуникативные нарушения, которые могут варьироваться от полного отсутствия речи до специфических трудностей в понимании контекста. По мнению авторов, глубокое понимание этих различий открывает путь к созданию более точных и действенных стратегий помощи, подчеркивая важность дальнейшего изучения данной области [10].

Значительный вклад в теорию аутизма внесли Л. Винг и Д. Гулд, разработавшие концепцию «триады нарушений», включающую дефицит коммуникации, социального взаимодействия и воображения. Их «Кэмбервелльское исследование» заложило основу для понимания аутизма как спектрального расстройства, где симптомы проявляются в широком диапазоне – от тяжелых форм с полной утратой речи до более мягких вариантов, таких как синдром Аспергера. Л. Винг отмечала, что коммуникативные проблемы могут выражаться как в отсутствии речи и использовании эхолалий, так и в формально развитой, но социально

неадекватной речи, например, в виде долгих монологов на узкие темы без учета собеседника [16].

Несмотря на большое количество исследований данного направления, остается ряд вопросов, требующих более глубокого изучения. Это создает определенные трудности для специалистов, которые опираются на существующие данные при разработке наиболее эффективных методов коррекции. Между тем, практическая потребность в таких подходах велика: педагоги, психологи и логопеды активно ищут способы помочь детям с РАС преодолеть коммуникативные барьеры. Одной из наиболее распространенных проблем, с которой родители обращаются за помощью, является задержка речевого развития. Об этом свидетельствуют работы М.А. Адильжановой, Е.Р. Баенской, В.М. Башиной, Ф. Волкмара, С. Гринспана, М.М. Либлинг, И.И. Мамайчук, С.А. Морозовой, В.Т.А. Сорокиной и Е.Д. Ледовских, О.С. Никольской, которые подчеркивают, что речевая дисфункция часто становится первым заметным симптомом аутизма [2; 5; 6; 10; 11; 13].

В работах М.А. Адильжановой и Л.А. Тишиной исследование детей с расстройствами аутистического спектра в возрасте от трех до шести лет выявило особенность вариативности их коммуникативных возможностей, что требует индивидуального подхода к социальной адаптации и коррекции. Авторы применили критерии, разработанные на основе онтогенетических этапов речевого развития, разделив экспрессивную речь на четыре стадии – от предлингвистической до формирования предложений, с акцентом на фонетике, лексике, грамматике и pragmatike. Результаты показывают, что у большинства детей звукопроизношение относительно сохранно, тогда как лексико-грамматические навыки и особенно pragmaticкие аспекты формируются со значительным отставанием. Такой подход позволяет точнее описать речевые профили и разработать целенаправленные стратегии поддержки общения детей с РАС [2].

Р.Л. Эстербрук, С.А. Эстербрук, А. Дрейфус, Т.А. Карпекова и Е.Н. Солдатенкова выделяют нарушение коммуникативного взаимодействия как центральный фактор, определяющий специфику развития детей с РАС. Они отмечают,

что трудности в самовыражении и восприятии речи окружающих усиливают социальную дезадаптацию, что особенно заметно в дошкольном возрасте, когда формируются основы взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Авторы подчеркивают необходимость разработки комплексных программ, которые бы учитывали как индивидуальные особенности ребенка, так и культурные различия в подходах к коррекции [15].

С.В. Андреева предложила классификацию речевых нарушений у детей с РАС, выделив пять уровней, которые влияют на их коммуникативные способности.

1. Доречевой уровень: речь полностью отсутствует, понимание ограничено простыми сигналами, а коммуникация возможна только при поддержке визуальных подсказок, таких как жесты или предметы.

2. Номинативный уровень: дети способны называть предметы или действия, но не используют эти знания для взаимодействия, демонстрируя значительные трудности в функциональной речи.

3. Формальный уровень: речь включает простые фразы без грамматической структуры, а общение носит ситуативный характер, например, просьбы или указания в конкретных обстоятельствах.

4. Формально-социальный уровень: речь усложняется, появляются элементы диалога и способность учитывать социальный контекст, хотя понимание абстрактных понятий остается ограниченным.

5. Социально-формальный уровень: речевое развитие приближается к норме, включая использование разных стилей общения, хотя тонкие нюансы социальной коммуникации могут вызывать затруднения [3].

Ю.В. Бессмертная в своем исследовании классифицировала детей с РАС на три группы в зависимости от соотношения коммуникативных и когнитивных нарушений. Она предложила четыре направления работы: развитие игровой деятельности в недирективной форме, директивная коррекция познавательной сферы, а также сочетание индивидуальных и групповых занятий для формирования навыков взаимодействия. Например, для детей с сильными коммуникативными проблемами она рекомендовала начинать с индивидуальных занятий,

4 <https://phsreda.com>

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

постепенно вводя их в группу, тогда как для воспитанников с когнитивными трудностями акцент делался на развитии мышления через структурированные задания [4].

И.А. Конева и И.А. Быстрова подчеркивают, что развитие коммуникативных навыков – это приоритетная задача коррекционной работы с детьми с РАС. Они отмечают, что значительная часть таких детей, даже обладая потенциалом к речи, остаются невербальными из-за отсутствия целенаправленного обучения или мотивации к общению [9]. Ф. Колдуэлл и Дж. Хорвуд рассматривают коммуникацию как мост между ребенком и окружающим миром, выделяя функциональную и эмоциональную её стороны. Они предлагают использовать альтернативные способы общения, такие как система PECS или жесты, особенно для детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями, подчеркивая важность эмоциональной вовлеченности для укрепления социальных связей [8].

А.В. Хаустов в своих рекомендациях сосредотачивается на практических аспектах формирования коммуникативных навыков у детей с аутизмом. Он считает, что успех коррекции зависит от создания мотивирующих ситуаций, побуждающих ребенка к взаимодействию. Например, использование любимых игрушек или лакомств может стимулировать невербальные сигналы (жесты, указания), которые затем переходят в простые слова или фразы. А.В. Хаустов предлагает постепенное усложнение задач – от базовых невербальных реакций до построения диалогов, что позволяет даже детям с выраженными нарушениями постепенно включаться в процесс общения [14].

Развитие коммуникативных навыков у дошкольников с РАС остается одной из ключевых задач современной коррекционной педагогики и психологии. Организованный процесс обучения способен существенно снизить барьеры взаимодействия, улучшая качество жизни детей и их семей. Однако специфика и особенности текущих исследований подчеркивают важность продолжения работы в этом направлении. Внимание в будущем может быть сосредоточено на формировании общеупотребительных жестов, как средства коммуникации, которые

могут стать эффективным средством для преодоления барьеров взаимодействия и способствующих полноценной социализации детей с РАС.

Список литературы

1. Артемова Е.Э. Формирование навыков взаимодействия у младших школьников с расстройствами аутистического спектра / Е.Э. Артемова, М.А. Ряженова // Современные научноемкие технологии. – 2020. – №7. – С. 121–125. – DOI 10.17513/snt.38145. – EDN JFVZKI.
2. Адильжанова М.А. Характеристика коммуникативных профилей детей с расстройствами аутистического спектра с использованием критериев оценки речевого развития / М.А. Адильжанова, Л.А. Тишина // Современные научноемкие технологии. – 2020. – №4–1. – С. 89–94. – DOI 10.17513/snt.37978. – EDN JCDAFH.
3. Андреева С.В. Систематизация нарушений функционального языка у детей с расстройствами аутистического спектра / С.В. Андреева // Специальное образование. – 2022. – №4 (68). – DOI: 10.26170/1999–6993_2022_04_02. – EDN ISVHDE
4. Бессмертная Ю.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников с расстройствами аутистического спектра / Ю.В. Бессмертная // Известия Российского Государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – №37. – С. 392–398. – EDN: JUJRNБ
5. Волкмар Ф. Аутизм: Комплексное руководство для родителей и специалистов помогающих профессий / Ф. Волкмар, Л. Вайзнер; пер. с англ. У. Жарниковой; науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2025. – 552 с.
6. Гринспан С. Ребенок с особыми потребностями / С. Гринспан, Н. Уидер; пер. с англ. – М.: Теревинф, 2003. – 512 с.
7. Тишина Л.А. Стартовые возможности обучающихся с расстройствами аутистического спектра в овладении элементарными представлениями начального курса математики / Л.А. Тишина, А.М. Данилова, Е.В. Подвальная // Современные научноемкие технологии. – 2022. – №12–2. – С. 388–396. – DOI 10.17513/snt.39490. – EDN FDMMWT.

-
8. Колдуэлл Ф. Интенсивное взаимодействие и сенсорная интеграция в работе с людьми с тяжелыми формами аутизма / Ф. Колдуэлл, Д. Хорвуд. – М.: Теревинф, 2021. – 128 с.
 9. Конева И.А. Особенности коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического расстройства / И.А. Конева, И.А. Быстрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №63–1. – С. 161–163. EDN HWQFQC
 10. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения у детей и их коррекция. – М.: Издательство Московского университета, 1990. – 95 с.
 11. Ледовских Е.Д. Применение метода сенсорной интеграции в процессе ранней реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра / Е.Д. Ледовских, В.Т.А. Сорокина // Социальная и образовательная инклюзия: стратегии, практики, ресурсы: сборник статей по материалам VIII Международной научно-практической конференции (Ялта, 30–31 мая 2024 г.). – Симферополь: Ариал, 2024. – С. 202–206. – EDN JCTXNC.
 12. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
 13. Сорокина В.Т.А. Проблема выявления нарушений речевого развития у детей раннего возраста / В.Т. А. Сорокина, Т.Н. Орленко // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Тула, 06 апреля 2023 г.). – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 255–257. – EDN JTZECM.
 14. Хаустов А.В. Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом / А.В. Хаустов. – М.: РУДН, 2007. – 35 с.

15. Эстербрук Р.Л. Развитие коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра в Соединенных Штатах Америки и России / Р.Л. Эстербрук, С.А. Эстербрук, А. Дрейфус [и др.] // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. №3. – С. 56–66. DOI: 10.17759/pse.2016210307. – EDN WLYVQP

16. Wing L., & Gould J. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification // Psychological Medicine. – 1979. – No. 9 (1). – P. 11–29. DOI: 10.1017/S0033291700026810