

Анощенко Анастасия Сергеевна

бакалавр, студентка

Научный руководитель

Труханова Юлия Александровна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Московский государственный

психолого-педагогический университет»

г. Москва

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

***Аннотация:** в статье представлены результаты констатирующего экспериментального исследования, направленного на изучение уровня сформированности коммуникативных навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС). Актуальность обусловлена ростом распространённости РАС и значимостью коммуникации для социальной адаптации детей. В исследовании приняли участие 8 дошкольников 5–7 лет. Использовались адаптированный опросник А.В. Хаустова и «Матрицы коммуникации» Ч. Роулэнд, наблюдение и моделирование игровых ситуаций. Выявлен преимущественно средний и низкий уровень сформированности навыков: преобладает потребностный характер общения, низкая инициатива, трудности в привлечении внимания и социальном взаимодействии.*

***Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, РАС, коммуникативные навыки, дошкольники, констатирующий эксперимент, игровая деятельность.*

С каждым годом численность детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) неуклонно растёт, что требует от специалистов поиска эффективных методов психолого-педагогического сопровождения. Коммуникативные нарушения являются одним из наиболее стойких и значимых дефицитов при РАС,

определяющих успешность социальной адаптации и включения ребёнка в образовательный процесс.

В трудах отечественных исследователей раскрыты теоретические основы проблемы. О.С. Никольская, Е.Р. Баенская и М.М. Либлинг подчёркивают, что нарушения коммуникации при РАС носят первазивный характер и затрагивают мотивационный, эмоциональный и операциональный компоненты общения [7]. А.В. Хаустов и С.А. Морозов отмечают преобладание инструментального (потребностного) характера общения, отсутствие инициативы и трудности в использовании речи для социального взаимодействия [9, 6]. По данным А.В. Хаустова, около 30% дошкольников с РАС имеют критически низкий уровень коммуникативных навыков, включая отсутствие вербальных и невербальных средств общения [10, с. 210].

В онтогенезе нейротипичного развития коммуникативные навыки формируются поэтапно в процессе совместной деятельности со взрослым, на это указывают в своих работах М.И. Лисина [5], Д.Б. Эльконин [11], А.Н. Леонтьев [3]. У детей с РАС этот процесс искажён: нарушен процесс формирования совместного внимания, моторной имитации, преобладают стереотипии, сенсорная мотивация и слабая генерализация навыков между домашней и образовательной средой, наблюдаются нарушения речевого развития.

Цель проведённого исследования – выявить уровень сформированности и особенности коммуникативных навыков у дошкольников с РАС. Задачи: подобрать и адаптировать диагностические методики, провести экспериментальное исследование, проанализировать полученные данные.

Исследование проводилось в осенне-зимний период 2025 года на базе детского центра развития и АВА-терапии «Шаг за шагом» (г. Москва). В нём приняли участие 8 дошкольников с РАС в возрасте 5–7 лет. Методы исследования: наблюдение в свободной и игровой деятельности; моделирование игровых ситуаций; экспертная оценка и опрос (с использованием диагностической таблицы для педагогов и адаптированного опросника для родителей, составленных на основе опросника А.В. Хаустова [9] и «Матриц коммуникации» Ч. Роулэнд [8]).

Диагностика проводилась по пяти блокам коммуникативных навыков:

- просьбы и требования;
- социальная ответная реакция;
- выражение эмоций и чувств;
- привлечение внимания и вопросы;
- социальное поведение.

Каждый навык оценивался по трёхбалльной шкале (0 баллов – отсутствие реакции, 1 балл – реакция после подсказки педагога, 2 балла – самостоятельная реакция). Максимальная сумма баллов – 70. Выделены уровни сформированности коммуникативных навыков дошкольников с РАС:

низкий (0–21 балла) – ребенок практически не общается, использует доречевые сигналы, не удерживает зрительный контакт, коммуникативная инициатива отсутствует, эмоции выражает спонтанно и не разделяет со взрослым;

средний (22–49 баллов) – ребенок при общении нуждается в помощи, использует жесты или отдельные слова, для выполнения действия требуется подсказка со стороны взрослого, способен частично удерживать зрительный контакт;

высокий (50–70 баллов) – ребенок может общаться самостоятельно, выразить отказ и согласие, удерживает зрительный контакт, использует слова или фразы, способен сообщать о собственных чувствах и эмоциях, взаимодействует со взрослым и сверстниками.

Анализ результатов. По оценке педагогов (диагностическая таблица) и родителей (адаптированный опросник) и большинство детей (6 человек) показали средний уровень сформированности коммуникативных навыков, двое – низкий. Высокий уровень у данной группы детей не был выявлен.

1. «Просьбы и требования». Средний балл по группе составил 7,1 из 14 (51%). Дети с низким уровнем демонстрировали отсутствие инициативы, использовали только жест «рука в руке» или стереотипное поведение. Дети со средним уровнем давали реакцию после инструкции или подсказки педагога, и только при высокой мотивации. Дети с высоким уровнем (единичные случаи) проявляли самостоятельные просьбы словом или короткой фразой.

2. «Социальная ответная реакция». Средний балл составил 7 из 14 (50%), дети не всегда откликались на имя, отвечали на приветствие, возникали трудности при выражении отказа/согласия в социально-приемлемой форме. Реакция часто ограничивалась негативным поведением (крик, отталкивание).

3. «Выражение эмоций и чувств». Средний балл – 7,1 из 14 (51%). Эмоции выражались ярко, но недифференцированно и несоциально (плач, крик без попытки объяснить причину, смех). Часто эмоции проявлялись в виде стереотипного поведения (например, смех во время раскачиваний или прыжков). Распознавание эмоций по изображениям на картинках вызывало трудности.

4. «Привлечение внимания и вопросы». По этим навыкам зафиксирован самый низкий результат – 2,4 из 14 баллов (17%). Инициатива практически отсутствовала; дети обращались к взрослому только при крайней необходимости и преимущественно жестом, вопросы не задавали.

5. «Социальное поведение». Средний балл – 3,4 из 14 (24%). Совместная игра со взрослым и сверстниками носила пассивный характер и требовала постоянной внешней организации. Эмпатия проявлялась только после прямой подсказки.

Общие результаты констатирующего эксперимента позволили разделить детей на две подгруппы.

Первая подгруппа (4 ребёнка с низким уровнем или близким к нему) – минимальная инициатива, практически полное отсутствие речи, преобладание до-речевых сигналов и сенсорной мотивации.

Вторая подгруппа (4 ребёнка) – относительно сохраняющая потребностная коммуникация, использование отдельных слов и жестов при высокой мотивации, частичная дифференциация эмоций.

Сравнение оценок педагогов и родителей выявило расхождения: родители чаще давали более высокие оценки, что объясняется большей комфортностью домашней среды и отсутствием генерализации навыков в центре. Расхождение объясняется также склонностью родителей выше оценивать способности своих

детей, это обнаруживалось в уточняющей беседе, которая проводилась с родителями в ходе интерпретации данных опросника. В образовательной среде дети лучше откликались на имя и выполняли инструкции благодаря структуре обучения и повторению.

Проведенное исследование позволило выявить следующее. Коммуникация реализуется главным образом в ситуациях сильной мотивации (еда, любимые сенсорные стимулы, игра). Выявлены значительные трудности в инициировании общения, привлечении внимания взрослого, использовании речи для социального взаимодействия и совместной деятельности. Менее всего сформированы навыки «Привлечение внимания и вопросы» – 17% и «Социальное поведение» – 24%; относительно лучше сформированы базовые просьбы, ответные реакции и выражение эмоций – 50–51%. Такое распределение результатов обусловлено тем, что базовые просьбы, ответные реакции и выражение эмоций носят преимущественно потребностный характер и напрямую связаны с получением желаемого или избеганием неприятного, в то время как привлечение внимания, вопросы и социальное поведение требуют социальной мотивации и разделённого внимания, которые значительно снижены у детей с расстройствами аутистического спектра.

Отмечается слабая генерализация навыков между домашней и образовательной средой, преобладание жестовых и доречевых средств коммуникации, а также выраженная зависимость успешности общения от внешней подсказки и индивидуальной мотивации.

Полученные данные соответствуют клинической картине РАС, описанной в работах О.С. Никольской, Е.Р. Баенской и А.В. Хаустова и других отечественных и зарубежных исследователей, и определяют необходимость целенаправленной коррекционной работы с учётом выделенных подгрупп и индивидуальных особенностей каждого ребёнка.

Таким образом, экспериментальное исследование, подтвердив выраженные нарушения коммуникативной сферы у дошкольников с РАС, выявило дефицитарные зоны (инициатива, привлечение внимания, социальное взаимодействие) и от-

носителем сильные стороны (потребностные просьбы, базовые ответные реакции), позволило создать эмпирическую основу для разработки программы коррекционно-развивающей работы с использованием игровой деятельности. Специально организованная игра выступает эффективным средством формирования вербальных и невербальных коммуникативных навыков при условии дифференцированного подхода, учитывающего индивидуальный уровень каждого ребёнка.

Список литературы

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст) / Е.Р. Баенская. – М.: Экзамен, 2018. – 128 с.
2. Ветрова М.А. Использование диагностического инструмента «Матрица коммуникации» в работе с ребенком с тяжелой осложненной формой аутизма / М.А. Ветрова, А.О. Ветров, А.С. Мигачев // Аутизм и нарушения развития. – 2024. – Т. 22. №1. – С. 58–67. DOI 10.17759/autdd.2024220108. EDN JAZDTG
3. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения / А.Н. Леонтьев. – В 2 т. Т. I. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с. EDN YTMLLU
4. Лебединская К.С. Диагностика раннего детского аутизма / К.С. Лебединская, О.С. Никольская. – М.: Просвещение, 2018. – 154 с.
5. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
6. Морозов, С.А. Аутизм: методические рекомендации по психолого-педагогической коррекции / С.А. Морозов. – М., 2001. – 131 с.
7. Никольская О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – 4-е изд. – М.: Теревинф, 2019. – 342 с.
8. Rowland C. The Communication Matrix: руководство / C. Rowland; пер. Л. Калининкова. – Oregon Health & Science University, 2010.
9. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра: учебно-методическое пособие / А.В. Хаустов. – М.: РУДН, 2007. – 85 с.

10. Хаустов А.В. Развитие речевой коммуникации у детей с аутистическими нарушениями // Детский аутизм: исследования и практика. – М.: РОО «Образование и здоровье», 2008. – С. 208–235.

11. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.