

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ
TEACHING EXPERIENCE

**Специфика усвоения диалоговых навыков дошкольниками
с расстройствами аутистического спектра**

Адильжанова М.А.

Московский государственный психолого-педагогический
университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0552-9930>, adilzhanovama@mgppu.ru

Тишина Л.А.

Московский государственный психолого-педагогический
университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8421-4206>, tishinala@mgppu.ru

Актуальность и цель. Вариативность нарушений при формировании диалоговых навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра (PAC) не всегда зависит от уровня интеллектуального развития. В вопросах развития речи важно учитывать не только специфику понимания обращенной речи на уровне вопросительных высказываний, но и аспекты структурирования и семантики ответа, предложенного самим ребенком с PAC. С целью изучения специфики усвоения базовых диалоговых навыков детьми с PAC, имеющими сохранный интеллект, спроектировано и проведено специальное пилотное исследование.

Методы и методики. Изучались особенности понимания вопросов разного назначения и структуры обучающимися с PAC 5–7-ми лет (группа 1 – 51 ребенок), имеющими сохранный интеллект и владеющими вербальной коммуникацией. Детям группы 1 и дошкольникам группы 2 более младшего возраста (от 3-х лет 10-ти месяцев до 5-ти лет 2-х месяцев, всего 28 участников) предлагались 48 вопросов, иерархия которых строилась с учетом онтогенетических закономерностей, связанных с формированием когнитивных концептов, доступных нормативно развивающемуся ребенку к определенному возрасту. Полученные в обеих группах результаты сопоставлялись.

Результаты. Из предложенных 3708 вопросов только 2,3% остались без ответа, а число правильных (адекватных) ответов в зависимости от возраста имело тенденцию к увеличению (например, у дошкольников с PAC 4-х лет – 68%, 5-ти лет – 73%). В ходе исследования показано, что по характеру и специфике диалоговых навыков обучающиеся с PAC 5–7-ми лет не имеют существенных отличий от нормативно развивающихся дошкольников более младшей возрастной группы: количество и качество правильных ответов детей с PAC в возрасте 6-ти лет практически сопоставимо с количеством правильных ответов нормативно развивающихся дошкольников 4-летнего возраста.

Выводы. В процессе формирования диалоговых навыков в структуре коррекционно-развивающего обучения детей с PAC педагог не должен ограничиваться традиционной спонтанной вопросно-ответной формой работы, ему следует также опираться на семантику и прагматику предлагаемого лексического материала. Полученные данные будут полезны педагогам коррекционного профиля при отборе содержания коррекционно-педагогической работы по развитию речи с учетом индивидуально-типологических особенностей детей с PAC.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (PAC); дошкольники с расстройствами аутистического спектра; коммуникация; вербальная коммуникация; вербальные навыки; диалог; диалоговые навыки; словесные стимулы

Для цитаты: Адильжанова М.А., Тишина Л.А. Специфика усвоения диалоговых навыков дошкольниками с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2024. Том 22. № 3. С. 47–55. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220306>

CC BY-NC

The Specifics of Learning Dialog Skills by Preschoolers with Autism Spectrum Disorders

Maya A. Adilzhanova

Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0552-9930>, adilzhanovama@mgppu.ru

Liudmila A. Tishina

Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8421-4206>, tishinala@mgppu.ru

Objectives. The variability of disorders in the formation of dialog skills of preschoolers with autism spectrum disorders (ASD) does not always depend on the level of intellectual development. In issues of speech development, it is important to take into account both the specifics of understanding the reversed speech at the level of interrogative statements, and the aspects of structuring and semantics of the answer proposed by the child with ASD himself. In order to study the specifics of mastering the basic conversational skills by children with ASD who have unimpaired intellect, a special pilot study was designed and conducted.

Methods. The peculiarities of understanding questions of various purposes and structures by students of the age of 5–7 years (group 1 – 51 children) with unimpaired intellect and ability of verbal communication were studied. Children of group 1 and preschoolers of group 2 of younger age (from 3 years 10 months to 5 years 2 months, a total of 28 participants) were presented with 48 questions, hierarchically organized based on ontogenetic patterns associated with the formation of cognitive concepts, which are accessible to a typically developing child by a certain age. The results obtained in both groups were compared.

Results. Only 2.3% of the proposed 3,708 questions remained unanswered, and the number of correct (adequate) answers, depending on age, tended to increase (for example, preschoolers with ASD of 4 years gave 68% correct answers, preschoolers of 5 years – 73%). The study shows that, in terms of nature and specifics of dialog skills, students with ASD 5–7 years old have no significant differences from the typically developing preschoolers of a younger age group: the number and quality of correct answers from children with ASD at the age of 6 years is comparable with the number of correct answers from typically developing preschoolers of 4 years old.

Conclusions. In the process of forming dialog skills in the structure of developmental education for children with ASD, the teacher should rely solely on the traditional spontaneous question-and-answer method, they should also consider the semantics and pragmatics of the proposed lexical material. The data obtained will be useful for special education teachers in selecting the content for speech development, taking into account the individual typological characteristics of children with ASD.

Keywords: autism spectrum disorders (ASD); preschoolers with autism spectrum disorders; communication; verbal communication; verbal skills; dialog; conversational skills; verbal stimuli

For citation: Adilzhanova M.A., Tishina L.A. The Specifics of Learning Dialog Skills by Preschoolers with Autism Spectrum Disorders. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2024. Vol. 22, no. 3, pp. 47–55. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220306> (In Russian; abstract in English).

Введение

Прямое положительное влияние коммуникативной деятельности на общее психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте, в том числе и в сфере овладения речью, подтверждается множеством психологического-педагогических исследований [2; 4; 6; 15; 22; 26]. Вопросы формирования диалогической речи в онтогенезе рассматриваются в довольно раннем возрасте, и с позиции психолингвистики всеми исследователями подчеркивается тот факт, что к трем годам ребенок способен овладеть диалогом.

Речь возникает первоначально как средство общения ребенка с окружающим миром. В раннем возрасте предметная деятельность (исследовательская, манипулятивная) является ведущей и обуславливает формирование номинативной, регулирующей, коммуникативной, индикативной функции речи. Эти показатели развития во многом определяют подготовку для овладения более сложными видами деятельности, которые невозможны без вербального сопровождения [16].

Проблемы коммуникации определяют недоразвитие речевой функции и характерны для дошкольни-

ков с различными нарушениями развития. При обучении детей с РАС особую актуальность приобретает проблема формирования коммуникативных навыков, и значимым является анализ вариативных подходов к введению вербальной, невербальной и альтернативной коммуникации [1; 3; 4; 14; 20].

В коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с РАС при наличии у них вербальной коммуникации, помимо оценки сохранности и качества сформированности языковых компонентов, важными являются аспекты интеллектуального и социального развития [5; 7; 11]. Даже при условии, что самостоятельно продуцированная речь детей с РАС состоит в большинстве случаев из простых предложений, важными являются аспекты семантики и pragmatics. Одной из основных задач коррекционно-развивающей работы в области коммуникации является формирование предметно-действенного общения ребенка со взрослым, поскольку именно в этом случае можно формировать актуальные для дошкольника диалоговые навыки [12; 17; 21].

Проблема формирования навыков диалога у детей с РАС имеет несколько важных аспектов: у ребенка должны быть сформированы как навык различения на слух разных вопросов, заданных об одном и том же предмете, так и умение дифференцировать одинаковые вопросы о разных предметах; необходим также комплексный и системный контроль за речевой ситуацией (кто спросил, кому ответить; когда спросил, и как быстро нужно ответить; о чем спросил, и что ответить) [9; 13; 24; 25].

Основой умения адекватно отвечать на вопросы является способность ребенка различать и понимать не только вопросительные слова (Где? Когда? Куда? и т.д.), но и так называемые сложные (или составные) словесные стимулы (Какого цвета? Что здесь съедобное? Что было раньше? Для чего нужен зонт? и т.д.). Составные словесные стимулы на начальных этапах формирования диалога возникают в результате добавления к названиям предметов и действий прилагательных, предлогов, союзов, местоимений. Далее, с развитием речевого репертуара ребенка, составные стимулы могут усложняться за счет включения числительных, временных категорий, многозначных и семантически сложных слов (вчера, всегда, наступила, верно).

Впервые в работах Д. Майкла, Д. Палмера, М. Сандберга было отмечено, что у детей с РАС необходимо формировать совместный или множественный контроль в виде умения повторять и проговаривать воспринимаемую на слух инструкцию, которая таким образом становится самоинструкцией, позволяющей контролировать с высокой долей вероятности успешность выполнения любого задания как верbalного, так и неверbalного. В современных психолого-педагогических исследованиях активно обсуждается вопрос о том, что совместный контроль является ресурсом, позволяющим ребенку

в дальнейшем генерировать новые речевые комбинации без специального обучения и многократного повторения каждой новой комбинации слов [18; 19; 23; 27; 28].

В развитии диалогической речи важны как вербальные, так и невербальные базовые навыки, способствующие тому, чтобы ответы ребенка не оставались механическими или заученными, становясь осознанными. Если ребенок умеет называть и идентифицировать предметы и действия, демонстрирует понимание речи, то вероятность способности поддержать беседу в отсутствие этих предметов будет возрастать. Например, чтобы отвечать на вопросы: *Что растет в парке?* и *Что растет на голове?* – ребенок должен быть знаком с понятиями: парк, голова, растет, а также иметь в активном словарном запасе такие слова как цветы, деревья, растения, волосы, трава, дети, люди, и понимать: когда растет, как растет – и так далее.

Методы

Программа исследования

Проведенное нами пилотное исследование было направлено на изучение особенностей формирования базовых компонентов диалога с учетом введения составных словесных стимулов в текст вопросов. Основная задача состояла в выявлении общей последовательности или различий в овладении навыками диалога и в понимании сложных вопросов у детей с РАС и у детей с нормотипичным развитием, но более младшего возраста. В исследовании приняли участие 79 детей, среди них 28 дошкольников с нормативным развитием (группа 2), возраст которых варьирует от 3-х лет 10-ти месяцев до 5-и лет 2-х месяцев, и 51 ребенок с РАС 5-7-ми лет (группа 1), имеющих сохранный интеллект и владеющих верbalной коммуникацией. От родителей были получены информированные согласия на участие детей в исследовании.

Авторами были составлены и предложены для диагностики 48 вопросов, объединенных в 6 групп. При составлении опросника мы опирались на исследования В.В. Казаковской [10] и М.Б. Елисеевой с соавторами [8]. Иерархия вопросов строилась с учетом онтогенетических закономерностей, связанных с формированием когнитивных концептов, доступных ребенку к определенному возрасту. Вопросы усложнялись постепенно как за счет увеличения количества слов, так и за счет усложнения лексики: введение прилагательных, предлогов, местоимений, сложных по семантике понятий [17]. При анализе итогового варианта разработанного нами опросника мы ориентировались на онтогенетические аспекты овладения структурными компонентами языка в дошкольном возрасте. В таблице 1 приведены примеры, иллюстрирующие принцип объединения в группы.

Таблица 1

Перечень вопросов (диагностический материал)

Группа	Вид вопроса	Пример
1	Локативные	Где книга? Где ты сидишь?
	Объектные	Что ты пьешь? С кем ты приехал?
2	Объектные	Чем ты ешь?
	Предикатные	Что делаешь карандашом?
3	Посессивные	Чей рюкзак?
	Квалитативные	Какой формы колеса? Какого цвета мяч?
4	Локативные	Где ты моешь руки? Где растет трава?
	Квалитативные	Какой мультфильм твой любимый?
5	Квантитативные	Сколько тебе лет?
	Объектные	Что растет на голове? Что над домом?
6	Смешанные	Как ты узнаешь, что кто-то заболел? Что ты делал сегодня в садике?

Результаты

В ходе исследования при опросе 79-ти детей было получено 3708 ответов, среди которых оценивались как правильные, так и неправильные вербальные реакции. 84 вопроса в общей сложности остались без ответов. Отмечалась зависимость между возрастом детей и количеством правильных ответов. Если группа четырехлетних детей, имеющих нормативное развитие, из 48-ми предложенных экспериментатором вопросов давала от 29-ти до 37-ми правильных ответов, то пятилетние дети отвечали правильно от 31-ти до 40-ка раз. Каждый вопрос предъявлялся ребенку один раз, и семантически верный (логичный, адекватный) ответ при подсчете результатов приравнивался к 1 баллу. Таким образом, количество баллов, полученных каждым ребенком, было сопоставимо с количеством адекватных ответов. В таблицах 2 и 3 в графе «количество баллов» представлено фактическое число правильных ответов, характерных для той или иной группы (норма, РАС) дошкольников с учетом возрастного показателя.

Характеризовались ошибки, допущенные детьми обеих групп: дети давали частотный ответ: *Я не знаю*, по сравнению с отсутствием ответа, использованием паралингвистических средств, таких как жесты и мимика, эхолалические ответы. При наличии в вопросе многокомпонентных речевых стимулов, включающих предлоги, прилагательные, временные концепты, дети испытывали при ответах затруднения.

В возрасте четырех с половиной лет и более дети демонстрировали достаточно стабильные навыки диалога. Они были способны правильно отвечать на сложные вопросы. Например, на вопрос: *Что над домом?* – были получены следующие ответы: *Солнце и Луна; Самолет; То, что на крыше; Труба.*

Большинство пятилетних детей в обеих группах смогли правильно ответить почти на все вопросы. Однако необходимо отметить, что наибольшее количество ошибочных ответов было связано с наличием в вопросе числительных, предлогов и понятий, свя-

занных со временем. Так, ни один ребенок из обеих групп не смог правильно ответить на вопрос: *Что перед понедельником?* В рамках проведенного исследования детализировались ответы детей, не имеющих отклонений в развитии, для того чтобы в дальнейшем в целях проектирования и отбора содержания занятий по развитию речи можно было учитывать особенности формирования ответных реакций у обучающихся с РАС. В таблице 2 приведены примеры ошибок, допущенных дошкольниками с нормативным развитием.

Результаты детей, имеющих РАС, отличались значительной неоднородностью и вариабельностью в сравнении с результатами нормотипичных детей. Более высокие баллы набрали не самые старшие по возрасту дети. Хотелось бы отметить, что выборка детей с РАС была составлена из обучающихся, посещающих коррекционные занятия в различных центрах, дошкольных и школьных образовательных организациях и занимающихся по индивидуальным коррекционно-развивающим программам, многие из которых включали занятия по развитию речи. Среди наиболее частотных ошибок при ответе на вопросы, даваемые детьми с РАС, можно отметить: заученные механические ответы, эхолалии, игнорирование вопросов, проявление нежелательного поведения по мере усложнения вопросов. На наш взгляд, интересным является тот факт, что дети с РАС совершили те же типы ошибок, что и дети младшего возраста, не имеющие особенностей в развитии, набравшие аналогичное количество баллов при проведении исследования. Примеры ошибок, допущенных дошкольниками обеих групп, представлены в таблице 3.

Мы предполагаем, что основные проблемы при ответах на вопросы у детей с РАС были связаны с неспособностью ориентироваться в сложных составных словесных комплексах, что является причиной механических ответов и эхолалий. Таким образом, прежде чем использовать сложные вопросы, необходимо, чтобы ребенок бегло различал новые элемен-

Таблица 2

Анализ ошибок, допущенных детьми с нормативным речевым развитием

Число детей	Возраст	Количество баллов	Характер ошибок. Примеры ошибок
8	3 г. 10 мес. – 4 г. 3 мес.	33	Демонстрируют устойчивый навык ответа на простые вопросы, затрудняются в понимании многокомпонентных вопросов: <i>Что растет у тебя на голове? – Шапка.</i> <i>Какую знаешь одежду? – Форма; Вещи.</i> <i>Почему ты грустишь? – Потому что, когда мне грустно, я всегда иду в свою кроватку, плачу.</i> Ответы односложные, ориентированные на последнее слово в вопросе. Затрудняются в понимании вопросов, содержащих слова <i>Почему</i> , <i>Сколько</i> , а также местоимения, предлоги и прилагательные.
10	4 г. 4 мес. – 4 г. 8 мес.	37	Демонстрируют навык ведения диалога. <i>Что над домом? – Земля.</i> Улучшается различение предлогов в составе вопроса. Трудности вызывают предлоги <i>перед</i> , <i>между</i> и временные концепты.
10	4 г. 9 мес. – 5 л. 2 мес.	35,5	Ошибаются в порядке дней недели, счете, во временных концептах. <i>Что перед понедельником? – Среда, Вторник, Вчера;</i> <i>Как твоя фамилия? – Леша, Маша Доброда;</i> <i>Что между цифрами 2 и 4? – 5.</i> Затрудняются в вербализованных сравнениях и объяснениях: <i>Для чего нужен пластырь? Как ты узнаешь, что кто-то заболел?</i>

Таблица 3

Примеры ошибок детей, набравших одинаковые баллы

Количество баллов	Вопрос	Дети с нормотипичным развитием (группа 2)	Дети с расстройствами аутистического спектра (группа 1)
22–26	Что делаешь карандашом? Где ты гуляешь? Для чего нужен пластырь?	Красный, синий, зеленый Мама и папа На мой палец	Раскраска Игрушки Случайно
27–31	Что растет в парке? Какой формы колеса? Что надевают на голову?	Карусели Большие Глазки, рот	Детская площадка Машины Голову
32–36	Чем ты ешь? Где растет трава? Какую знаешь одежду?	Колбасу; Во рту На полу Шерстяная	Пицца Корова ест траву Одежда
37–41	Что есть на кухне? Почему ты грустишь? Что растет на голове?	Там готовят Не покупают Трава, цветы	Кушал кашу Грустишь Шапка
42–46	Что перед понедельником? Какая у тебя фамилия? Что между цифрой 2 и 4?	Вторник Маша Доброда 5	Среда Ваня Королев 5

ты составных вопросов: прилагательные, предлоги, местоимения. Хотелось бы обратить внимание на то, что в речевой продукции типично развивающихся детей достаточно долгое время в рамках диалога присутствуют простые ответы. Специалистам, работающим с детьми с РАС, следует постепенно усложнять вопросы и давать детям достаточно времени на выполнение заданий, направленных на развитие понимания речи и формирование понятий о категориях. Следует также учитывать, что часто используемая, особенно при РАС, вопросно-ответная форма работы не является непосредственной неподготовленной/самостоятельной коммуникацией, поскольку для такой категории обучающихся сложности представляют не только продуктивные, но и непродуктивные виды речи. У дошкольников с РАС вызывают большое за-

труднение описание событий, рассказывание историй, планирование действий.

Рассмотрим трудности овладения диалоговыми навыками у детей с РАС под иным углом зрения. Помимо трудностей в семантико-прагматическом компоненте речи, дошкольники с РАС демонстрируют стойкую неспособность объединять во фразу хорошо знакомые слова, комбинировать в собственной речи элементарные вербальные единицы для предоставления полной информации собеседнику.

Наиболее часто вербальный репертуар дошкольника с РАС представлен доминирующим пассивным словарем, эхолалиями, называнием, преимущественно по инструкции, предметов и действий, редкими просьбами, часто предъявляемыми в одной и той же ригидной форме (Дай печенье, Дай бассейн, Дай

качели) и редко — ответами на вопросы, инициацией собственных вопросов. Отмечены также скучные комментарии. Ребенок с РАС может произносить достаточно много слов, называть свое имя, заученно отвечать на знакомые вопросы, но зачастую не способен гибко применять приобретенные речевые навыки. Например, он может сказать «Печенье», когда захотел перекусить, но не в состоянии ответить на вопросы «С чем ты любишь пить чай?» или «Какое печенье тебе нравится?». Ребенок может правильно отвечать на вопрос «Что это?» при показе предметной картинки, но, если об этом же изображении спросить: «Какого цвета лимон?» или «Какой формы лимон?», то очень часто ответом становится называние изображенного предмета, хотя ребенок различает и умеет называть цвета и формы [17].

В настоящее время опубликовано несколько статей, авторами которых высказывается предположение о прямой зависимости понимания речи от количества слов (длины эхо-имитации), которые ребенок может повторить в заданной последовательности [17; 19; 21]. Таким образом, если ребенок может повторить за педагогом 3 или 4 слова, не нарушив их последовательности, то и понимает он вопросы и инструкции, состоящие из такого же количества слов. Следовательно, ответ на вопрос: *Как ты узнаешь, что кто-то заболел?* или *Что между цифрой 2 и 4?* будет ему недоступен, несмотря на умение называть цифры, осуществлять счет и знакомство с понятиями *здоровый — больной*. На наш взгляд, этот аспект указывает на важность эхо-имитации как базового фактора слухоречевой памяти для овладения навыком диалога у детей с РАС.

Выводы

Результаты пилотного исследования показывают, что дети с РАС допускали ошибки, аналогичные ошибкам типично развивающихся детей более млад-

шей возрастной группы, т.е. фактически проходили те же стадии усвоения базовых диалоговых навыков, но в более поздние сроки. В первую очередь, проблемы при ответе на вопросы связаны с трудностями различения и запоминания многокомпонентных словесных стимулов, с ориентировкой только на один из компонентов сложных вопросов. Общие баллы, набранные в результате обследования детьми обеих исследуемых групп, явились наглядным подтверждением того факта, что дети с РАС овладевают диалогом в той же последовательности и в той же мере, что и нормотипичные сверстники младшего возраста. Именно общие баллы за правильные ответы и типичные ошибки независимо от категории вопроса позволили выявить сходство в усвоении диалоговых навыков у дошкольников обеих групп. Также необходимо учитывать взаимосвязь между длиной фразы, которую способен повторить ребенок, и пониманием обращенной речи.

На наш взгляд, именно этот аспект рассматриваемой проблемы формирования коммуникативных навыков у обучающихся с РАС является перспективным, поскольку позволяет разработать варианты адаптации лексического материала с учетом специфики понимания фактуального и подтекстового содержания вопроса не только в рамках коррекционно-развивающих занятий, но и в системе работы по формированию академических навыков на любой ступени обучения. Перспективы проведенного исследования определяются и тем, что при проектировании направлений и содержания коррекционного обучения учителю-логопеду, учителю-дефектологу и другим специалистам психолого-педагогического сопровождения необходимо обращать внимание не только на то, как ребенок отвечает на вопрос, насколько лексически и грамматически верно выстраивает структуру фразы, но и на то, насколько точно формулирует вопросы сам ребенок, может ли в целях коммуникации инициировать или поддерживать вербальный диалог. ■

Литература

1. Адильжанова М.А. Критерии оценки речевого развития у детей с расстройствами аутистического спектра // Специфические языковые расстройства у детей: Вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия: методический сборник по материалам Международного симпозиума. Москва: Логомаг, 2018. С. 18–20. ISBN 978-5-905025-54-5.
2. Адильжанова М.А., Тишина Л.А. Характеристика коммуникативных профилей детей с расстройствами аутистического спектра с использованием критериев оценки речевого развития // Современные научно-исследовательские технологии. 2020. № 4-1. С. 89–94. DOI:10.17513/snt.37978
3. Артемова Е.Э. Психолого-педагогический подход к изучению коммуникативных навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Специфические языковые расстройства у детей: Вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия: методический сборник по материалам Международного симпозиума. Москва: Логомаг, 2018. С. 34–36. ISBN 978-5-905025-54-5.
4. Балчинене И., Корнев А.Н. Особенности речи и устного дискурса при детском аутизме: описание случая спонтанного билингвизма. Часть I: Клинико-анамнестическое исследование // Аутизм и нарушения развития. 2023. Т. 21. № 1. С. 68–75. DOI:10.17759/autdd.2023210108
5. Ветрова М.А., Ветров А.О., Мигачев А.С. Использование диагностического инструмента «Матрица коммуникации» в работе с ребенком с тяжелой осложненной формой аутизма // Аутизм и нарушения развития. 2024. Т. 22. № 1. С. 58–67. DOI:10.17759/autdd.2024220108

6. Голобородько Н.А., Тишина Л.А. Предпосылки к развитию коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра // Логопедическая помощь в условиях специального и инклюзивного образования: Традиции и инновации: сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции. Москва: Юкод, 2019. С. 83–87. ISBN 978-5-4214-0078-3.
7. Довбня С., Морозова Т., Залогина А. и др. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: Практики с доказанной эффективностью. Санкт-Петербург: Сеанс, 2018. 202 с. ISBN 978-5-905669-37-8.
8. Елисеева М.Б., Вершинина Е.А., Рыскина В.Л. Макартурский опросник: Русская версия: Оценка речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: Нормы развития: Образцы анализа: Комментарии. Иваново: Листос, 2016. 76 с. ISBN 978-5-905158-71-1.
9. Ерофеева О.С. Особенности коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда с детьми с расстройствами аутистического спектра // Auditorium: Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. № 2. 4 с.
10. Казаковская В.В. Вопрос и ответ в диалоге «взрослый — ребенок»: Психолингвистический аспект. Москва: Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2019. 464 с.
11. Колмогорова Л.С., Колмогорова Л.А. Диагностика коммуникативной компетентности младших школьников // Вестник практической психологии образования. 2022. Т. 19. № 2. С. 39–46. DOI:10.17759/bpre.2022190204
12. Леонова И.В. Развитие коммуникативных и речевых навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Современное педагогическое образование. 2020. № 2. С. 157–162.
13. Мухаметзянова Ф.Г., Миасагутова А.Ф., Валиуллина Г.В. Формирование речевой коммуникации дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Казанский педагогический журнал. 2020. № 2. С. 247–254. DOI:10.34772/KPJ.2020.139.2.034
14. Нигматуллина И.А., Борисова Н.С., Фролова А.С. Оценка базовых навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра с помощью методики VB-MAPP // Аутизм и нарушения развития. 2021. Т. 19. № 1. С. 25–33. DOI: 10.17759/autdd.2021190103
15. Сергиенко А.И., Лукина А.Н. Развитие навыка интравербальной коммуникации в коммуникативных группах у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2022. Т. 20. № 3. С. 46–52. DOI:10.17759/autdd.2022200305
16. Сорокин А.Б., Давыдова Е.Ю., Самарина Л.В. и др. Стандартизованные методы диагностики аутизма: опыт использования ADOS-2 И ADI-R // Аутизм и нарушения развития. 2021. Т. 19. № 1. С. 12–24. DOI:10.17759/autdd.2021190102
17. Тишина Л.А., Адильжанова М.А. Вариативность нарушений в структурировании диалога у дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Центральные механизмы речи: Сборник материалов X Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции им. проф. Н.Н. Трауготт. Санкт-Петербург: ВБМ, 2022. С. 141. ISBN 978-5-9651-1435-1.
18. Bak M.S., Dueñas A.D., Avendaño S.M. et al. Tact instruction for children with autism spectrum disorder: A review // Autism & Developmental Language Impairments. 2021. Vol. 6. 22 p. DOI:10.1177/2396941521999010
19. Cariveau T., Brown A., Platt D.F. et al. Control by Compound Antecedent Verbal Stimuli in the Intraverbal Relation // The Analysis of Verbal Behavior. 2022. Vol. 38. № 2. Pp. 121–138. DOI:10.1007/s40616-022-00173-w
20. Contreras Kallens P., Christiansen M.H. Models of Language and Multiword Expressions // Frontiers in Artificial Intelligence. 2022. Vol. 17. № 5. 14 p. DOI:10.3389/frai.2022.781962
21. Espinosa F., Gerosa F., Brocchin-Swales V. Teaching multiply-controlled tacting to children with autism // European Journal of Behavior Analysis. 2021. Vol. 22. № 2. Pp. 173–193. DOI:10.1080/15021149.2020.1737407
22. Gonzalez J.S., Slocum S.K. Teaching Children to Respond to Questions About the Past: A Preliminary Analysis // The Analysis of Verbal Behavior. 2022. Vol. 38. № 1. Pp. 65–73. DOI:10.1007/s40616-022-00166-9
23. Hanney N.M., Carr J.E., LeBlanc L.A. Teaching children with autism spectrum disorder to tact auditory stimuli // Journal of Applied Behavior Analysis. 2019. Vol. 52. № 3. Pp. 733–738. DOI:10.1002/jaba.605
24. Keesey-Phelan S.H., Axe J.B., Williams A.L. The Effects of Teaching a Problem-Solving Strategy on Recalling Past Events with a Child with Autism // The Analysis of Verbal Behavior. 2022. Vol. 38. № 2. Pp. 190–198. DOI:10.1007/s40616-022-00176-7
25. Lin K.R., Wisman Weil L., Thurm A. et al. Word imageability is associated with expressive vocabulary in children with autism spectrum disorder // Autism & Developmental Language Impairments. 2022. Vol. 7. 9 p. DOI:10.1177/2396941521085827
26. Meleshkevich O., Espinosa F., Axe J.B. Effects of time delay and requiring echoics on answering questions about visual stimuli // Journal of Applied Behavior Analysis. 2021. Vol. 54. № 2. Pp. 725–743. DOI:10.1002/jaba.790
27. Muès M., Schaubroeck S., Demurie E. et al. Factors associated with receptive and expressive language in autistic children and siblings: A systematic review // Autism & Developmental Language Impairments. 2024. Vol. 9. 23 p. DOI:10.1177/23969415241253554
28. Schroeder K., Rosselló J., Torrades T.R. et al. Linguistic markers of autism spectrum conditions in narratives: A comprehensive analysis // Autism & Developmental Language Impairments. 2023. Vol. 8. 15 p. DOI:10.1177/23969415231168557

References

1. Adil'zhanova M.A. Kriterii otsenki rechevogo razvitiya u detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Measures of Language Development for Children with Autism Spectrum Disorders]. In Spetsificheskie yazykovye rasstroistva u detei: Voprosy diagnostiki i korrektzionno-razvivayushchego vozdeistviya: metodicheskii sbornik po materialam Mezhdunarodnogo simpoziuma [Specific language disorders in children: Issues of diagnosis and correctional/

- developmental support: collected guidelines from the proceedings of the international symposium]. Moscow: Publ. Logomag, 2018. Pp. 18–20. ISBN 978-5-905025-54-5. (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Adil'zhanova M.A., Tishina L.A. Kharakteristika kommunikativnykh profilei detei s rasstroistvami autisticeskogo spektra s ispol'zovaniem kriteriev otsenki rechevogo razvitiya [Characteristic of Communicative Profiles of Children with Autistic Spectrum Disorders Using Assessment Criteria of Speech Development]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii = Modern high technologies*, 2020, no. 4-1, pp. 89–94. (In Russ., abstr. in Engl.) DOI:10.17513/snt.37978
3. Artemova E.E. Psikhologo-pedagogicheskii podkhod k izucheniyu kommunikativnykh navykov u doshkol'nikov s rasstroistvami autisticeskogo spektra [Psychological and Pedagogical Approach to Learning of Communicative Skills of the Preschool Children with Autism Spectrum Disorders]. In Spetsificheskie yazykovye rasstroistva u detei: Voprosy diagnostiki i korrektsionno-razvivayushchego vozdeistviya: metodicheskii sbornik po materialam Mezhdunarodnogo simpoziuma [Specific language disorders in children: Issues of diagnosis and correctional/developmental support: collected guidelines from the proceedings of the international symposium]. Moscow: Publ. Logomag, 2018. Pp. 34–36. ISBN 978-5-905025-54-5. (In Russ., abstr. in Engl.)
4. Balciuniene I., Kornev A.N. Speech and Oral Discourse in a Child with Autism Spectrum Disorder: A Case Study of Spontaneous Bilingualism. Part I: Clinical and Anamnestic Evaluation. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2023, vol. 21, no. 1, pp. 68–75. (In Russ., abstr. in Engl.) DOI:10.17759/autdd.202321018
5. Vetrova M.A., Vetrov A.O., Migachev A.S. The Using of the Diagnostic Tool “Communication Matrix” in Working with a Child with Severe Multiple Form of Autism. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2024, vol. 22, no. 1, pp. 58–67. (In Russ., abstr. in Engl.) DOI:10.17759/autdd.2024220108
6. Goloborod'ko N.A., Tishina L.A. Predposylki k razvitiyu kommunikativnykh navykov u detei s rasstroistvami autisticeskogo spektra [Preconditions for communication skills development in children with autism spectrum disorders]. In Logopedicheskaya pomoshch' v usloviyah spetsial'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya: Traditsii i innovatsii: sbornik nauchnykh statei po materialam Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Speech therapy in special and inclusive education: Traditions and innovations: proceedings of the international research-to-practice conference]. Moscow: Publ. Yukod, 2019. Pp. 83–87. ISBN 978-5-4214-0078-3. (In Russ.)
7. Dovbnja S., Morozova T., Zalogina A. et al. Deti s rasstroistvami autisticeskogo spektra v detskom sadu i shkole: Praktiki s dokazannoi effektivnost'yu [Children with autism spectrum disorders in kindergarten and school: Practices with proven efficiency]. Saint Petersburg: Publ. Seans, 2018. 202 p. ISBN 978-5-905669-37-8. (In Russ.)
8. Eliseeva M.B., Vershinina E.A., Ryskina V.L. Makarturovskii oprosnik: Russkaya versiya: Otsenka rechevogo i kommunikativnogo razvitiya detei rannego vozrasta: Normy razvitiya: Obraztsy analiza: Kommentarii [MacArthur Inventories: Russian adaptation: Assessing speech and communicative development in early age children: Development norms: Analysis examples: Commentaries]. Ivanovo: Publ. Listos, 2016. 76 p. ISBN 978-5-905158-71-1. (In Russ.)
9. Erofeeva O.S. Osobennosti korrektsionno-razvivayushchei raboty uchitelya-logopeda s det'mi s rasstroistvami autisticeskogo spektra [Particularity of Correcting and Developmental Work of a Speech Therapist Teacher in Relation to Children with Autism Spectrum Disorders]. *Auditorium: Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta = Auditorium: Electronic periodical of the Kursk State University*, 2019, no. 2. 4 p. (In Russ., abstr. in Engl.)
10. Kazakovskaya V.V. Vopros i otvet v dialogue «vzroslyj – rebenok»: Psixolingvisticheskij aspekt. [Questions and answers in “adult – child” dialogue. Psycholinguistic aspect]. Moscow. 2019. P. 464. (In Russ.)
11. Kolmogorova L.S., Kolmogorova L.A. Diagnosis of Communicative Competence of Junior Schoolchildren. *Vestnik prakticheskoi psichologii obrazovaniya = Bulletin of Psychological Practice in Education*, 2022, vol. 19, no. 2, pp. 39–46. (In Russ., abstr. in Engl.) DOI:10.17759/bppe.2022190204
12. Leonova I.V. Razvitie kommunikativnykh i rechevykh navykov doshkol'nikov s rasstroistvami autisticeskogo spektra [Development of Communication and Speech Skills of Preschool Children with Autism Spectrum Disorders]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern Pedagogical Education*, 2020, no. 2, pp. 157–162. (In Russ., abstr. in Engl.)
13. Mukhametzyanova F.G., Myasagutova A.F., Valiullina G.V. Formirovanie rechevoi kommunikatsii doshkol'nikov s rasstroistvami autisticeskogo spektra [Formation of speech communication in preschool children with autism spectrum disorders]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*, 2020, no. 2, pp. 247–254. (In Russ., abstr. in Engl.) DOI:10.34772/KPJ.2020.139.2.034
14. Nigmatullina I.A., Borisova N.S., Frolova A.S. Assessment of Basic Skills of Children of a Preschool Age with Autism Spectrum Disorder Using the VB-MAPP. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2021, vol. 19, no. 1, pp. 25–33. (In Russ., abstr. in Engl.) DOI: 10.17759/autdd.2021190103
15. Sergienko A.I., Lukina A.N. Development of Intraverbal Communication Skills in Communication Groups for Children of Primary School Age with Autism Spectrum Disorders. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2022, vol. 20, no. 3, pp. 46–52. (In Russ., abstr. in Engl.) DOI:10.17759/autdd.2022200305
16. Sorokin A.B., Davydova E.Yu., Samarina L.V. et al. Standardized Diagnostic Instruments for Autism Spectrum Disorders: the Use of ADOS-2 and ADI-R. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2021, vol. 19, no. 1, pp. 12–24. (In Russ., abstr. in Engl.) DOI:10.17759/autdd.2021190102
17. Tishina L.A., Adil'zhanova M.A. Variativnost' narushenii v strukturirovaniyu dialoga u doshkol'nikov s rasstroistvami autisticeskogo spektra [Variation in dialogue structuring impairments in preschoolers with autism spectrum disorders]. In Tsentral'nye mekhanizmy rechi: Sbornik materialov X Vserossiiskoi (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoi konferentsii im. prof. N.N. Traugott [Central mechanisms of speech: Proceedings of the 10th national (with international participation) research-to-practice conference dedicated to Prof. N.N. Traugott]. Saint Petersburg: Publ. VVM, 2022. P. 141. ISBN 978-5-9651-1435-1. (In Russ.)

18. Bak M.S., Dueñas A.D., Avendaño S.M. et al. Tact instruction for children with autism spectrum disorder: A review. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2021, vol. 6. 22 p. DOI:10.1177/2396941521999010
19. Cariveau T., Brown A., Platt D.F. et al. Control by Compound Antecedent Verbal Stimuli in the Intraverbal Relation. *The Analysis of Verbal Behavior*, 2022, vol. 38, no. 2, pp. 121–138. DOI:10.1007/s40616-022-00173-w
20. Contreras Kallens P., Christiansen M.H. Models of Language and Multiword Expressions. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 2022, vol. 17, no. 5. 14 p. DOI:10.3389/frai.2022.781962
21. Espinosa F., Gerosa F., Brocchin-Swales V. Teaching multiply-controlled tacting to children with autism. *European Journal of Behavior Analysis*, 2021, vol. 22, no. 2, pp. 173–193. DOI:10.1080/15021149.2020.1737407
22. Gonzalez J.S., Slocum S.K. Teaching Children to Respond to Questions About the Past: A Preliminary Analysis. *The Analysis of Verbal Behavior*, 2022, vol. 38, no. 1, pp. 65–73. DOI:10.1007/s40616-022-00166-9
23. Hanney N.M., Carr J.E., LeBlanc L.A. Teaching children with autism spectrum disorder to tact auditory stimuli. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2019, vol. 52, no. 3, pp. 733–738. DOI:10.1002/jaba.605
24. Keesey-Phelan S.H., Axe J.B., Williams A.L. The Effects of Teaching a Problem-Solving Strategy on Recalling Past Events with a Child with Autism. *The Analysis of Verbal Behavior*, 2022, vol. 38, no. 2, pp. 190–198. DOI:10.1007/s40616-022-00176-7
25. Lin K.R., Wisman Weil L., Thurm A. et al. Word imageability is associated with expressive vocabulary in children with autism spectrum disorder. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2022, vol. 7. 9 p. DOI:10.1177/23969415221085827
26. Meleshkevich O., Espinosa F., Axe J.B. Effects of time delay and requiring echoics on answering questions about visual stimuli. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2021, vol. 54, no. 2, pp. 725–743. DOI:10.1002/jaba.790
27. Muès M., Schaubroeck S., Demurie E. et al. Factors associated with receptive and expressive language in autistic children and siblings: A systematic review. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2024, vol. 9. 23 p. DOI:10.1177/23969415241253554
28. Schroeder K., Rosselló J., Torrades T.R. et al. Linguistic markers of autism spectrum conditions in narratives: A comprehensive analysis. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2023, vol. 8. 15 p. DOI:10.1177/23969415231168557

Информация об авторах

Адильжанова Майя Александровна, старший преподаватель кафедры «Специальное (дефектологическое) образование», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0552-9930>, e-mail: adilzhanovama@mgppu.ru.

Тишина Людмила Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Специальное (дефектологическое) образование», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8421-4206>, e-mail: tishinala@mgppu.ru

Information about the authors

Maya A. Adilzhanova, senior lecturer of the Department of «Special (defectological) education», Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0552-9930>, e-mail:adilzhanovama@mgppu.ru.

Liudmila A. Tishina, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the department «Special (defectological) education», Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8421-4206>, e-mail: tishinala@mgppu.ru

Получена 19.06.2024

Received 19.06.2024

Принята в печать 20.09.2024

Accepted 20.09.2024