

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С АУТИСТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

А.В. Хаустов

Современные исследователи уделяют большое внимание проблеме развития коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра (Морозова, 1992; Никольская, Баенская, Либлинг, 1997; Питерс, 2002; Koegel, 1995; Watson, Lord, Schaffer, Schopler, 1989). Это связано, прежде всего, с тем, что нарушения в области коммуникации серьезно препятствуют социальной адаптации этой категории детей.

По мнению R. Jordan, при аутизме нарушаются все коммуникативные формы поведения с самых ранних этапов развития (Jordan, 1993).

Данная проблема проявляется с первых месяцев жизни. Результаты исследования Ricks показали, что все дети с аутизмом либо не имеют, либо очень рано теряют врожденную способность, свойственную нормально развивающемуся ребенку, выражать универсальные эмоции (эмоции, которые могут быть понятны всем людям) (Ricks, 1979). По мнению Ricks, аутичных детей отличает недостаток универсальных коммуникативных вокализаций, наблюдаемых при нормальном онтогенетическом развитии на первом году жизни.

Sparling (1991), Kubicek (1980) отмечают, что у аутичных детей наблюдаются изменения в экспрессивной, рецептивной коммуникации, глазном контакте уже в первые месяцы. При общении с родителями имеются трудности в системе взаимного обмена: недостаточная синхронизация лицевой экспрессии, движений тела. Дети с аутизмом демонстрируют отсутствие позитивной обратной связи, необходимой для установления взаимодействия между матерью и ребенком, у них нет дифференцированных реакций в ответ на незначительные изменения в поведении матери.

У аутичных детей на ранних этапах развития есть недостатки взаимной, ритмико-временной, синхронизированной коммуникации, которая свойственна нормально развивающимся детям. Наиболее отчетливо нарушения коммуникативного характера можно наблюдать к трем годам.

Более трети детей с аутизмом мутичны, либо у них не сформирована функциональная речь. Они могут осуществлять некоторые элементарные попытки для коммуникации: укладывать руки взрослого

на объект, которым они хотят манипулировать. Однако жестовая коммуникация не развивается спонтанно в качестве замены вербальным средствам коммуникации.

Часть аутичных детей овладевают речью. В этом случае экспрессивная речь развивается с отклонениями от нормы и с задержкой (Cunningham, 1968). Отмечаются следующие особенности: наличие прямых и отсроченных эхололий; трудности употребления личных местоимений (Башина, 1999; Лебединская, Никольская, Баенская, 1989; Морозова, 1990; Kanner, 1943; Rutter, 1978), часто повторяющиеся стереотипные высказывания, которые употребляются без видимого значения, специфические просодические особенности (Лебединская, Никольская, 1991; Rutter, 1978). Если речь сформирована, то она часто не используется в диалоге спонтанно, а также в соответствии с ее функциональным значением.

Основной недостаток заключается в семантическом нарушении, в непонимании значения слов, и, следовательно, невозможности использовать их в соответствии с определенным намерением и ситуацией (Jordan, 1993; Tager-Flusberg, 1981). Эти недостатки у детей с аутизмом возникают вследствие когнитивных нарушений, проявляющихся в невозможности декодирования и кодирования информации и использования символических, знаковых систем для передачи сообщения.

Известно, что у аутичных детей выражена проблема понимания речи (Garfin, Lord, 1986; Jordan, 1993, 1995). Они не понимают сигнальное и символическое значения речевых единиц коммуникации, а также контекст, в котором используются речевые высказывания.

Они не могут использовать речь для общения (Морозова, 1992; Cunningham, 1968). Речь аутичных детей часто носит некомуникативный характер, особенно затруднено инициирование коммуникации. Многие аутичные дети характеризуются неспособностью адекватно выражать различные коммуникативные намерения, интенции (просьбы, требования, комментарии, чувства и т.д.), используя вербальные и невербальные средства коммуникации (Wetherby, Rodriques, 1992).

В ряде случаев аутичные дети сообщают о своих намерениях нетрадиционными способами (Watson, Lord, Schaffer, Schopler, 1989). Например, просьба может выражаться в виде дезадаптивного поведения: криков, агрессии. В то же время речь используется в качестве аутостимуляции, не выполняя определенной коммуникативной функции. Интенция может быть выражена в виде эхололии, которая в другой

ситуации также не имеет коммуникативной направленности. Иногда дети, использующие эхоталлическое высказывание с каким-либо коммуникативным намерением, могут не подходить к человеку, которому адресовано высказывание, не смотреть на него и не привлекать его внимание другими способами. Эти особенности затрудняют процесс общения, так как окружающим людям становится сложно определить цель высказывания ребенка.

Один из основных недостатков вербальной коммуникации у детей с аутизмом — неспособность к диалогу (Морозов, 2002; Никольская, Баенская, Либлинг, 1997; Prizant, Schuler, 1987; Rutter, 1978). По мнению Frith, у аутичных детей имеются трудности при смене коммуникативных ролей “говорящего” и “слушающего”, вследствие проблемы в интегрировании значимой информации (Frith, 1989). В процессе диалога дети с аутизмом не способны обеспечить обратную связь и тематическую направленность информации (Freeman, Dake, 1997; Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002).

С целью формирования навыков речевой коммуникации у детей с аутизмом в специальной педагогике и психологии разрабатываются три основных подхода: психоаналитический, бихевиористский и психолингвистический (Watson, Lord, Schaffer, Schopler, 1989).

Сторонники *психоаналитического подхода* рассматривают речь аутичных детей как средство выражения конфликтов, которые, по мнению психоаналитиков, были причиной их аутистических симптомов. Например, Jackson (1950) считает, что аутизм, в целом, и отсутствие реакции на социальные раздражители, в частности, — это защитный механизм в ответ на то, что воспринимается как экстремальная опасность. По мнению Ekstein (1964), аутичные дети, ощущающие опасность при попытках других людей установить межличностный контакт, в то же время выражают потребность в контакте в виде эхоталии.

Автор наиболее известного психоаналитического подхода Bettelheim (1967) уделил особое внимание феномену перестановки местоимений в речи аутичных детей. Он считал, что данное явление отражает отсутствие у этих детей личного “Я” и указывает на отрицание своего собственного существования. Таким образом, их специфическая речь не рассматривалась Bettelheim как языковое нарушение. Более того, по его мнению, у аутичных детей речь развита настолько хорошо, что они могут ее использовать для символического выражения своих внутренних психических конфликтов.

Таким образом, сторонники психоаналитических подходов не видели в языке цели терапии. Анализ речи аутичных детей был важен для определения характера их внутренних конфликтов. Целью терапии было разрешение этих внутренних конфликтов, связанных с самосознанием. Считалось, что по мере формирования знаний и представлений о себе речь ребенка спонтанно изменяется и становится более адекватной.

Основателями *бихевиористского подхода* к проблеме формирования коммуникативных навыков у детей с аутизмом стали Lovaas и его коллеги. Они предприняли первые попытки для развития речи аутичных детей, используя оперантную тренировочную технику (Lovaas, 1977; Lovaas, Berberich, Perloff, Schaeffer, 1966). Программы данного направления начинались, в основном, с обучения ребенка сидеть на стуле в течение определенного промежутка времени, устанавливать глазной контакт по инструкции и имитировать движения взрослого. Затем ребенка обучали имитации отдельных звуков, слов и пониманию значения слов: ребенок должен был выбрать соответствующий объект или картинку в ответ на вербальную инструкцию педагога. После этого его учили называть объекты или картинки, или их признаки в ответ на вербальный стимул (например, “Что это?” или “Где кубик?”). Ребенка, который освоил эти навыки, обучали ответам на вопросы в виде простых фраз (например, “Это мяч” или “Кубик в коробке”). В программах бихевиористского направления детально разрабатывались стимульные условия, контексты обучения, используемые подсказки, большое значение уделялось подкреплению правильных ответов. Наиболее ранние из этих программ позволяли обучать детей речевым навыкам в контексте структурированных терапевтических занятий. При этом не ставился вопрос о применении освоенных коммуникативных навыков в повседневной жизни.

В результате дети не были способны к спонтанному переносу и не использовали освоенные навыки в естественных условиях для передачи информации. В связи с этим авторы программ начали уделять особое внимание “функциональности” речевых навыков и возможности их использования в повседневной жизни (Brown, Nietupski, Hamre-Nietupski, 1976). Для преодоления трудностей переноса (для генерализации) сторонники бихевиористского подхода предложили использовать при отработке каждого коммуникативного навыка множество разнообразных ситуаций и включать в процесс обучения максимальное количество человек.

Большую популярность за рубежом получил *психолингвистический подход*. Сторонники данного подхода уделяют большое внимание изучению онтогенетического развития детей в норме, применяя полученные знания при обучении детей с аутистическими расстройствами. Они сравнивают последовательность приобретения коммуникативных навыков в норме и при аутизме, рассматривают соотношение и взаимосвязь между уровнями речевого, когнитивного и социального развития аутичного ребенка (Tager-Flusberg, 1985). Самые ранние исследования в этой области были посвящены синтаксической структуре языка аутичных детей. Затем возрос интерес к изучению семантических аспектов, т.е. значению речевых единиц коммуникации. Наиболее поздние исследования были посвящены прагматическим аспектам языка. Изучались вопросы о способности аутичных детей использовать речь в соответствии с ее значением в различных социальных контекстах. Психо-лингвистические подходы оказали большое влияние на содержание учебных программ. Первые программы для обучения детей с аутистическими расстройствами, основанные на психолингвистическом подходе, были разработаны MacDonald, Horstmeister (1978).

Таким образом, в специальной психологии и педагогике существуют три основных подхода к проблеме развития коммуникации у детей с аутистическими расстройствами.

С целью изучения особенностей развития коммуникации у детей с аутистическими расстройствами нами было проведено исследование, в котором приняли участие 80 дошкольников с детским аутизмом в возрасте 5–7 лет (Хаустов, 2005).

Для получения данных о коммуникативных навыках испытуемых использовался адаптированный нами вариант методики “Оценка социальных и коммуникативных навыков у детей с аутизмом” (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002).

Модель обследования коммуникативных навыков включала следующие разделы:

I. Выявление особенностей коммуникативных навыков:

— виды коммуникации, используемые ребенком в процессе общения (вербальная и невербальная коммуникация, альтернативные средства коммуникации);

- возможности коммуникации (выражение просьб, нежелания, комментирование своих действий, сообщение о своих чувствах);
- сфера общения ребенка;
- специфические коммуникативные нарушения (мутизм, наличие эхололичной речи, разговор с самим собой, трудности употребления личных местоимений, повторение фраз из книг и фильмов без связи с ситуацией, трудности установления адекватного визуального контакта);

II. Оценка уровня сформированности базовых коммуникативных функций:

- просьбы/требования;
- ответная социальная реакция;
- комментирование и сообщение информации;
- запрос информации;

III. Оценка уровня сформированности социоэмоциональных навыков:

- выражение эмоций/сообщение о своих чувствах;
- навыки просоциального поведения;

IV. Оценка уровня сформированности диалоговых навыков:

- вербальные диалоговые навыки;
- невербальные диалоговые навыки.

Результаты обследования, направленного на изучение коммуникативных навыков у дошкольников с детским аутизмом, подтвердили и углубили положение специальной психологии и коррекционной педагогики о том, что при детском аутизме отмечаются нарушения коммуникативных навыков, которые проявляются в виде несформированности базовых коммуникативных функций, социоэмоциональных и диалоговых навыков.

В результате качественного и количественного анализа экспериментальных данных мы выделили три разноуровневые группы детей, требующие дифференцированного подхода при организации педагогической коррекции. При формировании групп в качестве основного критерия выступал уровень сформированности коммуникативных навыков (см. рис. 1).

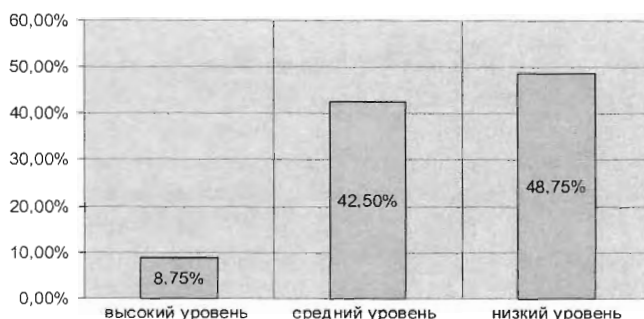


Рис. 1. Уровни сформированности коммуникативных навыков у дошкольников с детским аутизмом.

1-я группа — низкий уровень — дети, которые не умели или затруднялись привлечь внимание других людей адекватным способом, не были способны выражать просьбы/требования общепринятым способом, демонстрировали несформированность адекватной социальной реакции: многие не реагировали на свое имя, не отвечали на приветствия, отказывались от предложений взрослого, демонстрируя дезадаптивное поведение, не были способны дать утвердительный ответ. В этой группе наблюдалась несформированность навыков сообщения и запроса информации, просоциального поведения и диалоговых навыков. В нее вошли *мутичинные* дети, а также дети, использующие либо *вокализации*, либо *однословные высказывания, тесно связанные с непосредственной ситуацией общения* и практически не носящие коммуникативный характер (39 дошкольников с детским аутизмом — 48,75%).

2-я группа — средний уровень — дети активно выражали просьбы; в ряде случаев демонстрировали адекватную ответную реакцию на высказывания и действия других людей; были способны комментировать окружающие события, называть любимых персонажей, предметы, знакомых людей, описывать действия, местонахождение различных объектов, используя при этом *двух-, трехсловные высказывания, носящие ситуативный характер и невербальные средства коммуникации*; могли отвечать на простые вопросы взрослого, иногда задавали их; в то же время не были способны описывать свойства предметов, прошедшие и будущие события, отвечать на вопросы, требующие понимания причинно-следственных связей и временных представлений; демонстрировали несформи-

рованность просоциального поведения и диалоговых навыков (34 ребенка с детским аутизмом — 42,5%).

3-я группа — высокий уровень — дети активно выражали различные просьбы; демонстрировали адекватную реакцию в ответ на высказывания, просьбы и действия другого человека; были способны комментировать свои действия и действия других людей, называть различные предметы, окружающих людей, персонажей из мультфильмов, книг, описывать местонахождение и свойства различных предметов, прошедшие и будущие события; они отвечали на различные вопросы взрослого и задавали их, используя при этом *развернутую фразовую речь, не ограниченную непосредственной ситуацией общения, и невербальные средства коммуникации*; демонстрировали навыки просоциального поведения, умение поддерживать простой диалог (7 дошкольников с детским аутизмом — 8,75%).

Основная трудность у детей **3-й группы** состояла в том, что они демонстрировали многие коммуникативные навыки только в хорошо знакомых ситуациях при взаимодействии с ограниченным кругом людей. Они не использовали диалогическую речь при взаимодействии с другими детьми.

Главная особенность детей всех трех групп заключалась в неумении адекватно выражать собственные эмоциональные состояния и сообщать о них окружающим людям.

Таким образом, у большинства дошкольников с синдромом детского аутизма отмечается средний (42,5%) и низкий (48,75%) уровень развития коммуникативных навыков.

Данные результаты показали необходимость целенаправленного обучения детей с синдромом детского аутизма по специально разработанной дифференцированной системе психолого-педагогической коррекции, направленной на развитие коммуникации.

В *формирующем эксперименте* приняли участие 24 дошкольника с детским аутизмом, составивших экспериментальную группу. В контрольную также вошли 24 дошкольника с детским аутизмом, с которыми не проводилась специальная коррекционная работа по развитию речевой коммуникации.

Система психолого-педагогической коррекции по обучению навыкам коммуникации включала следующие **направления** (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002):

I. Формирование базовых коммуникативных функций:

— формирование умения выражать просьбы/требования с использованием вербальных и невербальных средств коммуникации;

— формирование социальной ответной реакции: реакции на имя, умения выразить отказ, ответить на приветствие, дать утвердительный ответ, согласиться, отвечать на личные вопросы и комментарии других людей;

— формирование навыков комментирования и сообщения информации: умения дать комментарий в ответ на неожиданное событие, называть окружающие предметы, близких людей, персонажей из детских книг, мультфильмов; умения использовать притяжательное местоимение “мой” для обозначения собственности, описывать действия, местонахождение, свойства и качества объектов, а также более сложные навыки — описание прошедших и будущих событий;

— формирование навыка запроса информации: умения привлечь внимание другого человека, задавать вопросы с целью получения интересующей информации.

II. Формирование *социоэмоциональных навыков*:

— формирование навыков адекватного выражения эмоций и сообщения о своих чувствах с использованием вербальных и невербальных средств коммуникации;

— формирование навыков социального поведения: умения проявить вежливость, поделиться чем-либо, выразить чувство привязанности, оказать помощь другим людям, утешить их, когда они расстроены и т.д.;

III. Формирование *диалоговых навыков*:

— формирование вербальных диалоговых навыков: умения инициировать и завершить диалог стандартной фразой; разъяснить ситуацию или проявить настойчивость, повторяя сообщение; поддерживать разговор (организованный собеседником, делясь информацией с собеседником при помощи обратной связи, на разные темы);

— формирование невербальных диалоговых навыков: умения разговаривать, повернувшись лицом к собеседнику; соблюдать дистанцию по отношению к говорящему; регулировать громкость голоса в зависимости от окружающей обстановки; ждать подтверждения слушающего, перед тем как продолжить сообщение.

В процессе проведения психолого-педагогической коррекции по выделенным направлениям использовались разнообразные методы: различные игры, упражнения, способствующие формированию коммуникативных навыков в ходе совместной деятельности: коммуникативно-речевой, предметной, игровой, конструктивной, изобразительной, учебной.

Психолого-педагогическая коррекция основывалась на следующих **принципах**, разработанных в общей педагогике, дефектологии и специальной психологии:

- комплексного воздействия;
- систематичности;
- обучения от простого — к сложному;
- наглядности;
- принцип дифференцированного подхода к обучению;
- индивидуального подхода;
- связи речи с другими сторонами психического развития.

Остановимся на каждом принципе подробнее.

Принцип комплексного воздействия предполагает участие, взаимодействие и сотрудничество в процессе психолого-педагогической коррекции всех специалистов, работающих с данным ребенком, и его родителей. Соблюдение этого условия позволило значительно повысить эффективность коррекционной работы.

Например, ребенок мог использовать определенный коммуникативный навык на занятиях, при взаимодействии со специалистом, но был не способен самостоятельно осуществить его перенос в условия повседневной жизни. Включение в процесс психолого-педагогической коррекции максимального количества участников помогло в значительной мере преодолеть эти трудности, облегчить перенос коммуникативного навыка в условия повседневной жизни и закрепить его. При этом воздействие на ребенка было согласовано и синхронизировано, что достигается исключительно путем тесного взаимодействия и сотрудничества родителей ребенка, дефектолога, психолога, логопеда и т.д.

Принцип систематичности указывает на необходимость систематического обучения и постоянной практики при развитии коммуникации. Одна из основных проблем аутичных детей состоит в том, что они не способны самостоятельно усвоить коммуникативные навыки, необходимые для повседневной жизни. Целенаправленное, систематическое обучение способствовало преодолению данной проблемы.

Коррекционная работа проводилась упорядоченно и последовательно. Сначала осуществлялось формирование наиболее простых навыков, затем более сложных. Например, на первых этапах детей обучали умению выражать просьбы, привлекать внимание другого человека, на последующих этапах — умению задавать вопросы с

целью получения интересующей информации; сначала — умению отвечать на отдельные вопросы взрослого, затем — умению поддерживать диалог.

Принцип обучения от простого — к сложному тесно связан с принципом систематичности и предусматривает необходимость формирования навыков коммуникации в определенной последовательности, которая предполагает постепенное усложнение коррекционных задач.

Например, формируя у детей умение выражать просьбу, мы постепенно усложняем образец речевого высказывания: от однословной просьбы — до просьбы, выражаемой в виде целой фразы, придерживаясь следующего алгоритма:

1. Однословное глагольное высказывание “Открой”;
2. Высказывание в виде словосочетания/простой фразы “Открой дверь”;
3. Высказывание в виде простой фразы с обращением “Мама, открой дверь”;
4. Развернутое фразовое высказывание, включающее выражение вежливости: “Мама, открой, пожалуйста, дверь”.

Формируя у детей умение комментировать изображения на картинках, мы придерживались следующего алгоритма:

- перечисление объектов, изображенных на картинке: “Девочка, кран, мыло”;
- перечисление объектов, изображенных на картинке, с последующим названием глагольного действия: “Девочка, кран, мыло. Девочка моет руки”;
- название глагольного действия с дополнением “Девочка моет руки мылом”.

Таким образом, развитие речевой коммуникации происходило последовательно, с постепенным усложнением, что позволяло детям понемногу усваивать более сложные образцы речевых высказываний, осознавая их значение.

Принцип наглядности раскрывает необходимость использования дополнительной визуальной поддержки, оказывающей значительную помощь при обучении аутичных детей коммуникативным навыкам. Результаты исследования показали, что у детей с аутизмом отмечаются трудности усвоения символических, знаковых систем (Питерс, 2002). В частности, имеются недостатки в понимании значения речевых единиц коммуникации. В связи с этим, затруднено использование речи для выражения определенных коммуникативных

функций. В ходе коррекционной работы эта проблема преодолевалась благодаря использованию дополнительной визуальной поддержки: всевозможных предметов, пиктограмм, картинок с изображением различных предметов, явлений и событий.

Приведем пример: ребенок хотел яблоко, но затруднялся попросить об этом. В этом случае мы обучали его выражать просьбу, указывая на пиктограмму с изображением яблока. Таким образом, окружающие могли понять ребенка, подсказать необходимые слова (например, “Дай яблоко”) и осуществить желаемое. Также визуальная поддержка использовалась при работе с детьми с более высоким уровнем развития. К примеру, формируя умение описывать прошедшие события, мы раскладывали перед ребенком фотографии с изображением событий прошедшего дня и спрашивали: “Что ты сегодня делал?”. В этом случае ему было значительно легче ответить на вопрос. Таким образом, визуальная поддержка имела место на всех этапах коррекционной работы.

Принцип дифференцированного подхода указывает на необходимость подбора методов, приемов и форм организации педагогической коррекции в зависимости от уровня сформированности коммуникативных навыков аутичного ребенка. Для его соблюдения нужно было определить уровень сформированности коммуникативных навыков ребенка при помощи использования диагностических, оценочных методик. Содержание коррекционной работы для детей различного уровня не было одинаковым.

В **первой группе** (низкий уровень) психолого-педагогическая коррекция была направлена на формирование умения выражать просьбы/требования, отказ, согласие, реагировать на свое имя, отвечать на приветствия и простые вопросы, привлекать внимание окружающих людей, адекватно выражать собственные эмоции.

Во **второй группе** (средний уровень) шло формирование умения называть различные предметы, знакомых людей (по имени), персонажей из книг, фильмов; описывать действия и местонахождение предметов; определять принадлежность собственных вещей; отвечать и задавать простые вопросы: “Что?”, “Кто?”, “Что делает?”, “Где?”; адекватно выражать собственные эмоции.

В **третьей группе** (высокий уровень) проводилась работа по формированию умения описывать свойства, прошедшие и будущие события, умение задавать вопросы, связанные с понятием времени (“Когда ___?”); формирование умения сообщать о собственных эмоциях; сообщать о боли, об усталости, выражать чувства удовольствия/

неудовольствия (вербально). Формировались просоциальное поведение: умения проявлять вежливость, оказывать помощь, поделиться чем-либо, утешить другого человека; вербальные диалоговые навыки: умения инициировать разговор, обращаясь к человеку по имени; умения начать и завершить диалог стандартной фразой, умения поддержать разговор, организованный собеседником, делясь информацией с собеседником на разные темы.

Принцип связи речи с другими сторонами психического развития раскрывает зависимость формирования речи от состояния других психических процессов. Данный принцип указывает на необходимость выявления и воздействия на те факторы, которые прямо или косвенно препятствуют эффективному развитию речевой коммуникации.

Так, например, в процессе обучения у детей экспериментальной группы этому препятствовали эмоциональные нарушения, недостатки произвольного внимания, слухового восприятия, познавательной деятельности. Коррекционная работа включала параллельное воздействие на все указанные области психического развития, что оказало позитивное влияние на формирование речевой коммуникации.

Принцип индивидуального подхода предполагает необходимость учета индивидуальных особенностей, потребностей и интересов детей с детским аутизмом в процессе психолого-педагогической коррекции.

Для детей, не владеющих навыками чтения, использовались устные подсказки или подсказки в виде картинок, а для тех, у кого навыки чтения были сформированы, в процессе обучения применялись подсказки в виде письменной речи.

В процессе проведения психолого-педагогической коррекции соблюдался ряд **условий**, оказывающих важное влияние на решение данной проблемы.

Большое внимание уделялось **учету личных интересов и потребностей ребенка**. В связи с тем, что недоразвитие речевой коммуникации у детей с аутизмом во многом было связано с отсутствием или недостатком у них внутренней коммуникативной мотивации, возникала необходимость внешнего стимулирования коммуникативной активности. Это достигалось путем включения в процесс психолого-педагогической коррекции различных предметов, разнообразных видов деятельности, а также тем разговора, интересных для ребенка.

Например, обучая ребенка умению выражать просьбы, мы

использовали его любимые продукты питания, игрушки; формирование умения отвечать на вопросы и комментировать изображения на картинках происходило при помощи его любимой книги. В этом случае дети отвечали с большим желанием, а эффективность работы значительно возрастала. При обучении умению поддержать диалог также использовались интересные для ребенка темы разговора. В случае, если тема была навязана ребенку, чаще всего происходил уход от взаимодействия.

Большое значение в процессе коррекционной работы имело **использование подсказок**. Реализация данного условия осуществлялась на основе специфической особенности, характерной для всех детей с аутизмом, — *эхолической речи* (по данным нашего исследования, у всех “речевых” детей с аутизмом, независимо от уровня речевого развития, наблюдались эхолии). Эхолическая речь в процессе коррекционной работы рассматривалась и использовалась нами как основное средство развития вербальной коммуникации.

Часто в процессе коррекционной работы с аутичным ребенком мы сталкивались с ситуацией, когда он настроен на взаимодействие, но не знает, как привлечь внимание собеседника, поприветствовать его, попросить о помощи, поиграть в любимую игру и т.д. В этом случае мы подсказывали ему слова, подходящие к данной ситуации: “Здравствуйте!”, “Помоги!”, “Давай играть!” и т.д. В ряде случаев дети наоборот не были настроены на взаимодействие и не могли адекватно выразить отказ, а начинали кричать или демонстрировали другие формы дезадаптивного поведения, вместо того чтобы сказать “не хочу”, “нет”, “не надо”. В таких ситуациях им также требовалась помощь в виде вербальных подсказок.

На начальных этапах коррекционной работы дети повторяли слова взрослого механически, заученно. При многократном повторении аналогичных ситуаций и высказываний (и при условии немедленного выполнения просьб, требований детей) у них постепенно формировалось понимание сигнального и символического значения произнесенных слов, речевые высказывания становились все более и более осознанными. В итоге, дети начинали их использовать самостоятельно, без подсказок.

Еще одно важное условие — это **подкрепление коммуникативных высказываний**. Результаты исследований показывают, что подкрепление любых, даже очень слабых, коммуникативных попыток приводит к усилению мотивации (Koegel., O’Dell, Dunlap, 1988). Это способствует увеличению количества, а, следовательно, и качества

коммуникативных высказываний. Мы использовали подкрепление двух видов: искусственное и естественное.

В качестве *искусственного подкрепления* служили конфеты M&M's, леденцы, изюм, чипсы и т.д. для поощрения правильного ответа. Приведем пример: педагог показывал ребенку картинку с изображением какого-либо предмета и спрашивал “Что это?”; ребенок отвечал “это шкаф”; взрослый — “правильно”, давая ребенку конфету. Данный вид подкрепления использовался достаточно редко, в основном, при выполнении структурированных упражнений и учебных заданий. Это было связано, в первую очередь, с тем, что подобный вид подкрепления недостаточно эффективен, поскольку не связан непосредственно с ситуацией общения и не включен в практическую деятельность.

Значительно чаще использовалось *естественное подкрепление*, напрямую связанное с контекстом взаимодействия и вплетенное в совместную деятельность ребенка и взрослого. Примером может служить игра с использованием карточек лото: мы показывали ребенку карточку и спрашивали “Что это?”; если ребенок отвечал правильно, тогда в качестве вознаграждения мы отдавали ему карточку, которую ребенок клал на соответствующую клетку. Подкреплением служила сама карточка, включенная в практическую деятельность. Полученные в нашем исследовании данные свидетельствуют, что использование естественного подкрепления наилучшим образом способствует закреплению коммуникативных навыков.

Важнейшим условием мы считали *использование повседневных, естественно возникающих ситуаций* в системе коррекционной работы. Результаты исследований предыдущих лет показали, что формирование коммуникативных навыков у детей с аутизмом недостаточно эффективно, если процесс обучения основан на выполнении жестко структурированных упражнений и заданий и протекает исключительно в рамках терапевтических занятий (Lovaas, Simmons, Koegel, Stevens-Long, 1973). В этом случае формирующиеся навыки оказываются нефункциональными, изолированными от ежедневно возникающих социальных ситуаций и не употребляются детьми в условиях повседневной жизни. Для решения этих проблем мы использовали метод “*сопровождения обучения*”, который основан на использовании естественно возникающих ситуаций, эпизодов для формирования коммуникативных навыков (Carr, 1985). Процесс коррекционной работы строился нами на сочетании выполнения учебных заданий и упражнений с применением

повседневных ситуаций. Это позволяло детям осуществить перенос формирующихся коммуникативных навыков в различные социальные контексты.

Для реализации этого условия педагоги и родители, находящиеся с ребенком, рассматривали каждую ситуацию как потенциальную возможность для построения коммуникативного взаимодействия. Это требовало предельного внимания к поведению и эмоциональным реакциям ребенка. Если взрослый замечал, что ребенок заинтересован чем-либо или готов к взаимодействию, он искал возможность для налаживания коммуникативного процесса. Приведем несколько примеров:

1. *Ребенок хотел достать мячик, который лежал на шкафу, но не мог дотянуться.*

В этом случае мы проявляли заинтересованность по отношению к данной ситуации, наблюдая за ребенком и искренне улыбаясь, чтобы у него возникло желание обратиться к нам. Когда ребенок обращал на нас внимание, мы протягивали руки в сторону мячика, демонстрируя готовность достать его, и продолжали смотреть на ребенка. Если он затруднялся выразить просьбу, мы давали подсказку: “Дай мячик”, “Достань мячик” и т.д. Когда ребенок повторял за нами, мы сразу же выполняли его просьбу.

2. *Ребенок с интересом наблюдал за игрой собак.*

Мы вели себя следующим образом: приседали на корточки рядом с ребенком, также наблюдая за игрой собак, и комментировали ситуацию: “Собаки играют”. В таком случае он чаще всего повторял наше высказывание. Тогда мы смотрели на него с одобрением, и слегка кивали, подкрепляя его ответную реакцию. В случае если этого не произошло, мы продолжали использовать подобную стратегию поведения. Внимание и уважение к интересам детей приводили к тому, что у них, в конечном счете, возникало желание повторить высказывание. Со временем дети научались самостоятельно комментировать окружающие ситуации, делясь своими интересами.

3. *Ребенок искал свои ботинки, чтобы пойти домой.*

Мы наблюдали за ребенком, проявляя внимание к его заботе. Когда он поворачивал голову в нашу сторону, мы подсказывали ему необходимые слова, например: “Где ботинки?”. Когда ребенок повторял, мы сразу же доставали и показывали ребенку, где они, подкрепляя его коммуникативное высказывание. (Описанные нами примеры использовались в работе с детьми с различным уровнем коммуникативного, социального и когнитивного развития).

Использование повседневных, естественно возникающих ситуаций происходило с учетом потребностей и интересов ребенка. Важно то, что в подобных ситуациях имело место *естественное подкрепление* коммуникативных высказываний ребенка; в данном случае в качестве вознаграждения выступал результат речевого высказывания ребенка — выполнение его желания, намерения, непосредственно связанного с данной ситуацией. Это позволяло ребенку понять, что произнесенная фраза приводит к определенному результату; что с помощью речевого высказывания можно повлиять на поведение других людей, что решает создавшуюся ситуацию.

Вся коррекционно-развивающая работа была основана на следующем **алгоритме**:

1. Выбор цели обучения: определение коммуникативного навыка, который необходимо сформировать;
2. Моделирование ситуации, провоцирующей коммуникативное высказывание ребенка;
3. Предоставление ребенку времени для формулировки самостоятельного высказывания;
4. Предоставление подсказки в случае затруднения;
5. Подкрепление коммуникативной попытки ребенка;
6. Закрепление и генерализация навыка в повседневной жизни при участии нескольких человек (специалистов, родителей ребенка, его знакомых и т.д.).

Для формирования каждого коммуникативного навыка специально разрабатывалась серия однотипных упражнений, игр и смоделированных ситуаций, способствующих развитию речевой коммуникации детей с аутистическими нарушениями. Приведем примеры:

Просьба о повторении действия

- Цель: формирование умения попросить повторения действия.
- Моделирование ситуации:

Мы играли с ребенком в его любимую игрушку – юлу. Каждый раз, перед тем как завести юлу, произносили “еще” либо “заведи еще”. Когда ребенок привыкал к ходу игры, мы клали руку на ручку юлы, но не заводили ее.

- Мы смотрели на ребенка и ждали, когда он попросит повторить действие, давая ему время для формулировки самостоятельного высказывания.

- Если ребенок затруднялся самостоятельно выразить просьбу о повторении игрового действия, мы давали ему подсказку “еще”,

“заведи еще”, “заведи юлу” и т.д.

- Когда ребенок произносил “еще”, сразу же выполняли его просьбу, поощряя высказывание.

Данную игру мы повторяли несколько раз, уменьшая количество подсказок. Для закрепления навыка использовалось большое количество аналогичных ситуаций.

Умение называть различных персонажей из мультфильмов

- Цель: формирование умения называть различных персонажей из мультфильмов.

- Моделирование ситуации:

Мы включали ребенку его любимый мультфильм про Винни Пуха, записанный на DVD. Каждый раз, когда на экране появлялся очередной персонаж, мы нажимали на кнопку “пауза” и называли его (например, “кролик”, “ослик Иа-Иа”).

- Когда ребенок понимал принцип наших действий, мы в очередной раз нажимали на “паузу” и смотрели на ребенка, ожидая ответа, либо задавая вопрос “Кто это?”.

- Если он самостоятельно не отвечал на вопрос, ему давалась подсказка.

- Как только ребенок отвечал, мы продолжали просмотр мультфильма в качестве вознаграждения.

Закрепление навыка осуществлялось несколькими членами семьи и знакомыми, дома и в гостях.

Все упражнения, смоделированные игровые и повседневные ситуации были построены на базе *личностных диспозиций* детей: физиологических, материальных, социальных мотивов, потребностей, с учетом их интересов и желаний. У детей значительно усиливалась *ситуационная мотивация*, появлялась необходимость использовать различные коммуникативные навыки: попросить/потребовать любимую игрушку, привлечь внимание другого человека, выразить согласие, отказ, поздороваться, прокомментировать игровое действие, сообщить о своих эмоциях.

Формирование коммуникативных навыков проходило в *индивидуальной* форме. Закрепление конкретного коммуникативного навыка в малой группе осуществлялось только тогда, когда ребенок мог самостоятельно использовать его при взаимодействии со взрослыми. Переход от *индивидуальной* к *подгрупповой* форме работы протекал по следующей схеме:

1. Формирование коммуникативного навыка в паре: ребенок — дефектолог;

2. Закрепление коммуникативного навыка в паре с другими специалистами, работающими с ребенком (логопедом, психологом), и родителями;

3. Закрепление коммуникативного навыка в малой группе при участии учителя-дефектолога.

Анализ результатов формирующего эксперимента позволил определить эффективность предложенной нами системы психолого-педагогической коррекции: проследить динамику развития коммуникативных навыков и игровых навыков у аутичных детей дошкольного возраста. С этой целью был организован контрольный эксперимент, в котором участвовали дети экспериментальной (24 чел.) и контрольной (24 чел.) групп. Обследование проводилось по методикам констатирующего эксперимента. Это позволило установить общую и сравнительную динамику роста показателей в экспериментальной и контрольной группах. Сравнительный анализ материалов исследования (констатирующего и контрольного) показал изменение количественных и качественных показателей, отражающих состояние коммуникативных навыков у детей экспериментальной группы до и после обучения.

Результаты контрольного исследования позволили обнаружить положительную динамику в развитии вербальной коммуникации: рост коммуникативного словарного запаса, развитие интенциональной направленности речи, возможность использовать ее в различных социальных ситуациях, при взаимодействии с другими людьми. Сильно расширилась сфера общения детей, вошедших в экспериментальную группу: потребность общаться со знакомыми взрослыми людьми выражали все дети данной категории — 100% (24 чел.); с незнакомыми взрослыми общалось 45,8% аутичных детей (11 чел.); со знакомыми детьми — 83,3% (20 чел.); с незнакомыми детьми — 12,5% (3 чел.). В то же время, до обучения эти показатели составляли 95, 26, 25, 28 и 5% соответственно.

В процессе обучения у детей экспериментальной группы сформировалось умение выражать базовые коммуникативные функции, используя вербальные и невербальные средства коммуникации (см. рис. 2 и 3).

После обучения 83,3% детей (20 чел.) экспериментальной группы могли свободно выражать различные просьбы в процессе общения. Только 16,7% (4 чел.) испытывали затруднения при необходимости выразить свои желания. Значительная часть детей экспериментальной группы (66,7% — 16 детей) продемонстрировали сформированность

социальной ответной реакции; еще 25% (6 чел.) не всегда адекватно реагировали на высказывания и действия окружающих людей; 8,3% аутичных детей (2 чел.) проявили несформированность ответной реакции. 75% детей (18 чел.) были способны без затруднений сообщать информацию и комментировать свои действия, окружающие события; 8,3% (2 реб.) испытывали некоторые трудности при необходимости дать комментарий; 16,7% (4 чел.) практически не были способны прокомментировать происходящую ситуацию и ответить на вопросы педагога. Задавать разнообразные вопросы для получения информации, без особых затруднений могли 25% детей (6 чел.), 33,3% детей (8 чел.) демонстрировали частичную сформированность навыков запроса информации; оставшуюся группу — 41,7% (10 чел.) — составили дети, практически не способные задавать вопросы, направленные на получение новой информации.

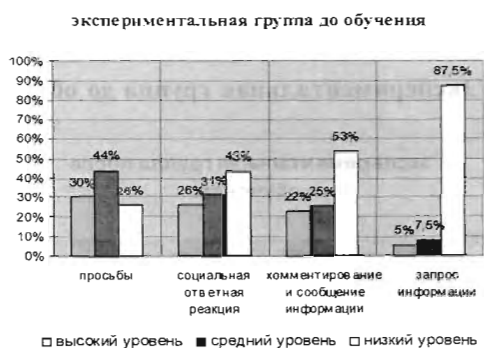


Рис. 2. Экспериментальная группа до обучения.



Рис. 3. Экспериментальная группа после обучения.

Данные контрольного эксперимента указывают на положительную динамику в развитии социозэмоциональных навыков у детей с детским аутизмом (см. рис. 4 и 5).



Рис.4. Экспериментальная группа до обучения.

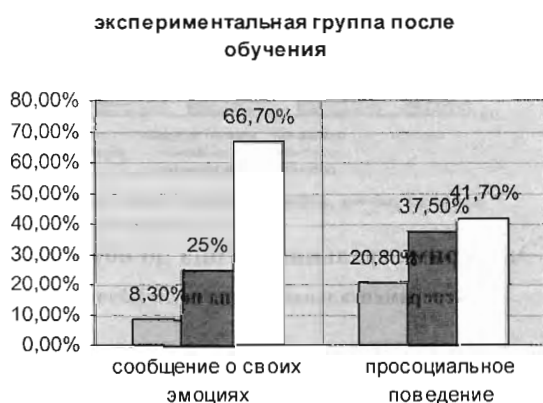


Рис. 5. Экспериментальная группа после обучения.

8,3% детей (2 чел.) экспериментальной группы показали высокие результаты в умении сообщать о своих эмоциях. Дети данной группы были способны к осознанию своих эмоциональных состояний

и адекватно выражали свои чувства, используя вербальные и невербальные средства коммуникации. 25% детей (6 чел.) могли сообщить только об отдельных эмоциях, их отличала недостаточная осознанность своих эмоциональных состояний. 66,7% детей (16 чел.) показали низкие результаты, недостаточную осознанность и неспособность сообщать о своих эмоциях вербально. В подобных случаях чувства часто выражались в виде дезадаптивных форм поведения. Значительные успехи были достигнуты в формировании просоциального поведения. Часть группы — 20,8% (5 чел.) показала высокий уровень сформированности просоциального поведения, 37,5% (9 чел.) — средний, 41,7% (10 чел.) детей продемонстрировали несформированность просоциальных навыков.

Значительная динамика отмечалась в развитии диалоговых навыков. 12,5% детей (3 чел.) экспериментальной группы достигли высокого уровня в развитии вербальных диалоговых навыков. Они научились инициировать разговор, называя собеседника по имени, начинать и завершать диалог с помощью стандартной фразы, поддерживать его, делясь информацией и отвечая на вопросы собеседника. В большинстве ситуаций дети данной группы могли поддерживать разговор на различные темы. У многих из них коммуникативные высказывания стали носить более развернутый, по сравнению с другими детьми, характер, приобретая форму фразовой речи. 16,7% детей (4 чел.) достигли среднего уровня сформированности диалогической речи. Они в полной мере освоили лишь некоторые диалоговые навыки, в основном, не могли обеспечить тематическую направленность диалога, поддержать разговор при помощи обратной связи. Оставшуюся группу составили дети, у которых вербальные диалоговые навыки оставались несформированными — 70,8% (17 чел.).

Заметная динамика наблюдалась в формировании невербальных диалоговых навыков. У 16,7% детей (4 чел.) после обучения в значительной степени сформировалась способность поддерживать диалог, повернувшись лицом к собеседнику, соблюдать дистанцию по отношению к нему, регулировать громкость голоса в зависимости от ситуации, дожидаться подтверждения слушающего, перед тем как продолжить сообщение, использовать жесты и мимику в процессе беседы. Еще у 16,7% детей эти навыки оказались сформированными частично. Приблизительно 67% экспериментальной группы (16 чел.) продемонстрировали низкий уровень развития невербальных диалоговых навыков. Динамика формирования диалоговых навыков у детей с аутизмом приведена на рис. 6 и 7.



Рис. 6. Экспериментальная группа до обучения.

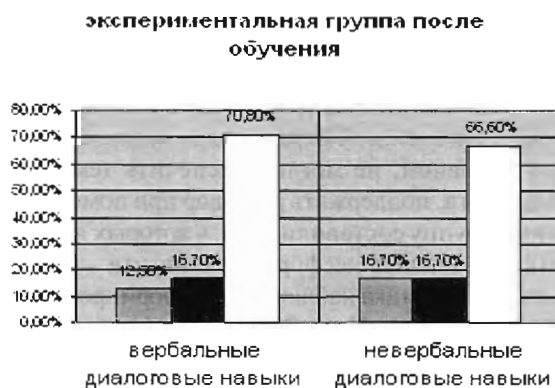


Рис. 7. Экспериментальная группа после обучения.

Результаты сравнительного изучения уровней сформированности коммуникативных навыков у дошкольников с детским аутизмом в экспериментальной и контрольной группах представлены на рис. 8 и 9.



Рис. 8. Динамика формирования коммуникативных навыков у детей экспериментальной группы (%).

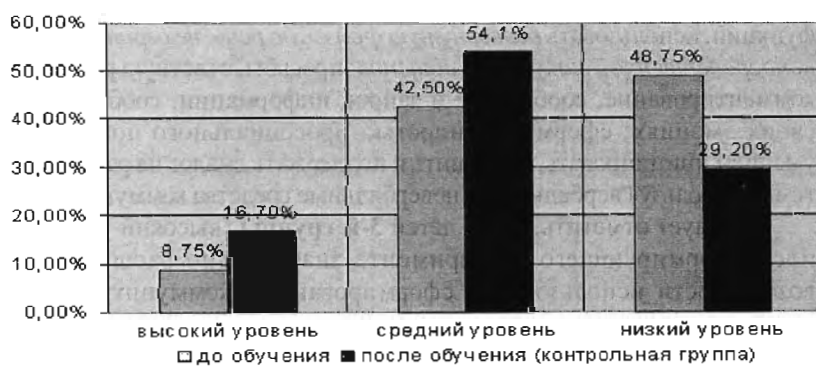


Рис. 9. Динамика формирования коммуникативных навыков у детей контрольной группы (%).

1-ю группу составили 3 ребенка экспериментальной группы (12,5%) и 7 детей контрольной (29,2%), оставшиеся на **низком уровне** и характеризующиеся умением привлекать внимание только близких людей в отдельных, хорошо знакомых ситуациях, способностью выражать небольшое количество просьб в привычной обстановке, используя *однословные высказывания, тесно связанные с непосредственной ситуацией общения*; несформированностью социальной ответной реакции, навыков комментирования, сообщения и запроса информации, просоциального поведения, неумением адекватно выражать свои эмоции, неспособностью к диалогу.

Во **2-ю группу** вошли 14 детей экспериментальной группы (58,3%) и 13 детей контрольной (54,1%), достигшие **среднего уровня** и характеризующиеся умением выражать просьбы, социальную ответную реакцию, комментировать окружающие события, используя при этом *двух-, трехсловные высказывания, носящие ситуативный характер*; способностью отвечать на простые вопросы взрослого и задавать их; в то же время, не способные описывать свойства предметов, прошедшие и будущие события, отвечать на вопросы, требующие понимания причинно-следственных связей и временных представлений; несформированностью просоциальных и диалоговых навыков.

3-я группа включала 7 детей экспериментальной группы (29,2%) и 4 ребенка контрольной (16,7%), достигших **высокого уровня** и характеризующихся умением выражать различные коммуникативные функции, использовать *развернутую фразовую речь, не ограниченную непосредственной ситуацией общения*: просьбы, ответную реакцию, комментирование, сообщение и запрос информации, сообщение о своих эмоциях; сформированностью просоциального поведения, умением инициировать, завершить и поддержать диалог на различные темы, используя вербальные и невербальные средства коммуникации.

Следует отметить, что у детей **3-й группы** (высокий уровень) после формирующего эксперимента значительно расширились возможности использования сформированных коммуникативных навыков в повседневной жизни. Однако у них по-прежнему сохранялись *трудности использования диалоговых навыков при взаимодействии с другими детьми*.

Сравнительный анализ материалов экспериментальной и контрольной групп показал, что данные их первичного обследования не имеют значительных различий. Результаты контрольного исследования позволяют утверждать, что у многих детей контрольной группы к концу обучения сохраняется низкий уровень сформированности

коммуникативных навыков (29,2%). У них остаются выраженные трудности при необходимости привлечь внимание, выразить требование, просьбу или адекватно ответить на высказывания и действия окружающих людей, используя вербальные и невербальные средства коммуникации. Отмечается несформированность навыков комментирования, сообщения и запроса информации, социоэмоциональных и диалоговых навыков. В целом, дети, прошедшие обучение по предложенной программе, продемонстрировали гораздо лучшие результаты, чем дети контрольной группы. Общий рост показателей сформированности коммуникативных навыков у детей контрольной группы составил 19,55%, у детей экспериментальной группы — 36,25%. Таким образом, эффективность формирования коммуникативных навыков в экспериментальной группе на 16,7% выше, чем в контрольной.

Материалы исследования, полученные в ходе сопоставления данных экспериментальной и контрольной групп, позволили сделать вывод о динамике развития детей, участвующих в обучающем эксперименте, и о результативности предложенной дифференцированной системы педагогической коррекции, направленной на развитие коммуникации у детей с аутистическими расстройствами.

Литература

1. *Башина В.М.* Аутизм в детстве. — М.: Медицина, 1999.
2. *Лебединская К.С., Никольская О.С.* Диагностика раннего детского аутизма. — М.: Просвещение, 1991. С. 21–25.
3. *Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р.* Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. — М.: Просвещение, 1989.
4. *Морозов С.А.* Детский аутизм и основы его коррекции (материалы к спецкурсу). — М.: СигналЪ, 2002.
5. *Морозова Т.И.* Характеристика и основные принципы коррекции речевых нарушений при раннем детском аутизме // Дефектология, 1990. № 5. С. 59–66.
6. *Морозова Т.И.* Формирование коммуникативной функции речи у детей, страдающих ранним детским аутизмом, как профилактика вторичной школьной дезадаптации // Социальная и клиническая психиатрия. 1992. Т. 2. Вып. 2. С. 93–96.
7. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинз М.М.* Аутичный ребенок: Пути помощи. — М.: Теревинф, 1997.
8. *Питерс Т.* От теоретического понимания к педагогическому воздействию: Книга для педагогов-дефектологов / Пер. с англ. М.М. Щербаковой; под науч. ред. Л.М. Шипицыной; Д.Н. Исаева. — М.: Владос, 2002.

9. Хаустов А.В. Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук. — М., 2005.
10. Bettelheim B. The empty fortress: Infantail autism and the birth of the self. — New York: Free Press, 1967.
11. Brown L., Nietupski J., Hamre-Nietupski S. The criterion of ultimate functioning // M.A. Thomas (Ed.). Hey don't forget about me (pp. 2 – 15). — Reston, VA: Council for Exceptional Children, 1976.
12. Carr E.G. Behavioral approaches to language and communication. In E. Schopler, G.B. Mesibov (Eds.), Communication problems in autism (pp. 37 – 57). — New-York: Plenum Press, 1985.
13. Cunningham M.A. A comparison of the language of psychotic and non-psychotic children who are mentally retarded // J. of child psychology and psychiatry. 1968. Vol. 9. P. 229–244.
14. Ekstein R. On the acquisition of speech in the autistic child // Reiss-Davis clinical bulletin. 1964. Vol. 2. P. 63.
15. Freeman S., Dake L. Teach me language. A language manual for children with autism, Asperger's syndrom and related developmental disorders, 1997.
16. Frith U. Autism: explaining the enigma. — Oxford, UK: Blackwell, 1989.
17. Garfin D.G., Lord K. Communication as a social problem in autism. In E. Schopler and G. Mesibov (eds) Social behavior in autism. — New-York: Plenum Press, 1986.
18. Jackson L. "Non-speaking" children // British j. of medical psychology. 1950. Vol. 23. P. 87–100.
19. Jordan R. The nature of linguistic and communication difficulties of children with autism // D.J. Messer and G.J. Turner (eds) Critical influences on child language acquisition and development. — New-York: St. Martin's Press, 1993.
20. Jordan R., Powell S. Understanding and teaching children with autism. — Wiley: Chichester, 1995.
21. Kanner L. Autistic disturbances of affective contact // Nervous child. 1943. Vol. 2. P. 217–250.
22. Koegel L.K., Koegel R.L. Motivating communication in children with autism. In E. Schopler, G.B. Mesibov (Eds.), Learning and cognition in autism (pp. 73 – 87). — New York: Plenum press, 1995.
23. Koegel R.L., O'Dell M.C., Dunlap G. Producing speech use in nonverbal autistic children by reinforcing attempts // J. of autism and developmental disorders. 1988. Vol. 18. P. 525–538.
24. Kubicek L.F. Organization in two mother-infant interactions involving a normal infant and his fraternal twin brother who was later diagnosed as autistic // T. Field, S. Goldberg, D. Stein and Sostek (eds) High risk infants and children: Adult and peer interactions. — New York: Academic press, 1980.
25. Lovaas O.I. The autistic child: Language development through behavior modification. — New-York: Irvington publishers, 1977.

26. Lovaas O.I., Berberich J.P., Perloff B.F., Schaeffer B. Acquisition of imitative speech by schizophrenic children // *Science*. 1966. Vol.151. P. 705–707.
27. Lovaas O.I., Simmons J.Q., Koegel R.L., Stevens-Long J. Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy // *J. of applied behavior analysis*. 1973. Vol. 6. P. 131–166.
28. MacDonald J., Horstmeister D. Environmental language intervention program. — Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1978.
29. Prizant B.M., Schuler A.L. Facilitating communication: Language approaches // D.J. Cohen and A.M. Donnellan (eds) *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. — New York: Wiley, 1987.
30. Quill K.A., Bracken K.N., Fair M.E., Fiore J.A. DO-WATCH-LISTEN-SAY. Social and communication intervention for children with autism. — Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2002. P. 410.
31. Ricks D.M. Making sense of experience to make sensible sounds: experimental investigations of early vocal communication in pre-verbal autistic and normal children // Bullowa (ed) *Before speech. The beginning of interpersonal communication*. Cambridge: Cambridge university press, 1979.
32. Rutter M. Diagnostic and definition of childhood autism // *J. of Autism and Childhood Schizophrenia*. 1978. Vol. 8. P. 139–161.
33. Sparling J.W. Brief report: a prospective case report of infantile autism from pregnancy to four years // *J. of autism and developmental disorders*. 1991. Vol.21. P. 229–236.
34. Tager-Flusberg H. On the nature of linguistic functioning in early infantile autism // *J. of autism and developmental disorders*. 1981. Vol. 11. P. 45–56.
35. Tager-Flusberg H. Psycholinguistic approaches to language and communication in autism. In E. Schopler & G. Mesibov (Eds.). *Communication problems in autism* (pp. 69 – 87). — New-York: Plenum, 1985.
36. Watson L.R., Lord C., Schaffer B., Schopler E. *Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children*. Austin, TX: PRO-ED, 1989.
37. Wetherby A.M., Rodriques G. Measurement of communicative intentions in normally developing children during structured and unstructured contexts // *J. of speech and hearing research*. 1992. Vol. 35. P. 130–138.