

Исследование социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольного образования

Надежда В. Мазурова⁷

*Институт психологии им. Л.С. Выготского, РГГУ,
Москва, Россия, mazarina-2@yandex.ru*

Татьяна А. Гавриш

*Детский развивающий центр «Радужные Капельки»,
Москва, Россия, tanulay@list.ru*

Аннотация. В статье отражены результаты эмпирического исследования, посвященного формированию социально-коммуникативных навыков и умений у детей с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольного образования. Авторами была разработана специальная программа, которая включала в себя индивидуальные и групповые занятия с детьми, а также обучение их родителей проведению занятий в домашних условиях. Занятия с детьми строились в форме игры, продуктивной и творческой деятельности. В ходе реализации программы формировался определенный набор навыков, которые в дальнейшем могли бы помочь ребенку адаптироваться к условиям детского сада, а также улучшить качество жизни как самого ребенка, так и его семьи. В конце учебного года по итогам внедрения программы проводилось обследование детей. Изучались коммуникативные навыки, познавательное развитие, особенности речевой и игровой деятельности, крупной и мелкой моторики, уровень инициативности и активности, навыки самообслуживания и социального поведения. Результаты исследования показали высокую эффективность программы формирования и развития социальных навыков. Были получены данные о том, что у дошкольников значимо вырос уровень самостоятельности, активности, инициативности и коммуникативных способностей, улучшилось качество восприятия обращенной речи, слуховой перцепции и звукового подражания. У родителей дошкольников значимо выросли показатели потребности в общении, удовлетворённости собственными характеристиками, определённости в эмоциональном отношении к происходящему. Реакции родителей стали в меньшей степени зависеть от показателей развития их детей.

⁷ © Мазурова Н.В., Гавриш Т.А., 2020

Ключевые слова: социализация, аутизм, дети с расстройствами аутистического спектра, социальные навыки, коммуникация

Для цитирования: Мазурова Н.В., Гавриш Т.А. Исследование социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольного образования // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 2. С. 104-119. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-2-104-119

Study of social skills in children with disorders of autism spectrum in preschool education

Nadezhda V. Mazurova

*L.S. Vygotsky's Institute of Psychology, Russian State Humanitarian University,
Moscow, Russia, mazariny-2@yandex.ru*

Tatiana A. Gavrish

*Children's development center «Rainbow Drops»,
Moscow, Russia, tanulay@list.ru*

Abstract. This article presents the results of empirical research of social and communication skills before and after the program on social skills formation in children with autism spectrum disorders in the conditions of preschool education. The authors have developed a special program that included individual and group classes with children, as well as training parents to conduct classes at home. Classes with children were created in the form of games, productive and creative activities. During the implementation of the program, a certain set of skills was formed that could further help the child adapt to the conditions of the kindergarten and improve the quality of life of the child and his family. A survey on the results of the program introduction was conducted after the end of the school year. We studied communication skills, cognitive development, features of speech and game activity, large and fine motor skills, the level of initiative and activity, self-service skills and social behavior. The results of the study showed the high efficiency of the program for the formation and development of social skills. The obtained results show that significantly increased the level of independence, activity, initiative and communication skills, was improved the quality of perception of inverted speech, auditory perception and sound imitation. As for parents of preschoolers here significantly increased their need for communication, satisfaction with their own characteristics, and inevitability in the emotional attitude to what is happening. Parents' reactions have become less dependent on their children's developmental indicators.

Keywords: socialization, autism, children on the autism spectrum, social skills, communication

For citation: Mazurova, N.V. and Gavrish, T.A. (2020), "Study of social skills in children with disorders of autism spectrum in preschool education", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogy. Education" Series*, no 2, pp. 104-119. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-2-104-119

Введение

Высокая социальная значимость проблемы расстройств аутистического спектра (РАС) в последние годы проявилась наиболее остро в связи с увеличением количества детей с подобными нарушениями. Известно, что дети этой категории испытывают серьезные трудности в социализации. Одно из важных условий социализации – развитие социальной активности в дошкольном и младшем школьном возрасте. В отечественной науке проблема социализации стала рассматриваться как относительно самостоятельная (с использованием именно этого термина), начиная с 60-х годов XX века. До этого различные аспекты социализации в той или иной степени освещались в русле психологии развития (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин и др.), а также в работах педагогов (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др.). Основатели комплексного, клинико-психолого-педагогического подхода к коррекции детского аутизма в нашей стране К.С. Лебединская, В.В. Лебединский, О.С. Никольская в начале 1980-х гг. писали о том, что помощь детям с аутизмом должна быть направлена на решение вопросов социальной адаптации и социализации [Лебединская, Никольская 1991, с. 15; Лебединский 1985, с. 36]. Во второй половине 2010-х в связи со становлением системы комплексного сопровождения лиц с расстройствами аутистического спектра эти положения приобрели новую значимость: возникла необходимость практических решений. Они затруднены по целому ряду причин. Социализация аутичных детей сопряжена с отсутствием у них желания и потребности вступать в продуктивное, эмоционально насыщенное общение с другими людьми. Социальная среда не обладает для них высоким личностным смыслом [Никольская и др. 2010, с. 64]. Многие дети имеют выраженные особенности формирования познавательной сферы, поведения, низкий адаптивный потенциал [Тиганов, Башина 2005, с. 85]. Нежелание общаться в сочетании со сниженной познавательной активностью, специфической эмоционально-волевой сферы и поведения препятствуют гармоничной социализации этих детей. Они мало вступают в социальные контакты, естественные для их здоровых ровесников [Купер и др. 2016, с. 12]. Отсутствие опыта эмоционального контакта не

позволяет аутичным детям быстро научиться распознавать желания, чувства, эмоции, реакции других людей. Это создает большие сложности в общении со здоровыми сверстниками [Морозов, Морозова 2017, с. 34]. Трудности также возникают и в связи с отсутствием у данной группы детей понимания сложившейся ситуации и неспособностью сообразовать свое поведение с поведением и реакциями других людей [Мелешкевич, Эрц 2014, с. 44]. С другой стороны, в России основные институты социализации пока не могут в полной мере участвовать в формировании социальной активности у всех без исключения детей, так как их деятельность долгое время была ориентирована на обеспечение потребностей здоровых детей. Необходимость организации комплексной помощи детям с расстройствами аутистического спектра, создания условий, способствующих их успешной адаптации, сталкивается с наличием, как в обществе, так и в научной среде стойких негативных стереотипов в отношении возможности социализации детей указанной категории [Хаустов, Руднева 2016, с. 56].

Исследования в области проблем аутизма показывают, что социальные навыки у таких детей не формируются естественным путем. Для этого необходимо специальное целенаправленное обучение [Морозов и др. 2017, с. 62; Хаустов 2010, с. 91; Коэн, Герхардт 2018, с. 18]. Для определения эффективных путей решения данной проблемы и разработки программы психолого-педагогической коррекции нами было проведено исследование процесса социализации детей с РАС, позволившее выявить их специфические особенности и уровень сформированности социальных навыков.

Целью исследования стала разработка и оценка эффективности программы формирования социальных навыков у дошкольников с РАС.

Выборка

Исследование проводилось на базе развивающего центра для детей с РАС «Радужные Капельки» с 2017-2018 гг. В исследовании приняли участие 30 семей детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Методики исследования:

1. Анкета для родителей «Социализация».
2. Методика диагностики социально-психологической адаптации (СПА) К. Роджера и Р. Даймонд (адаптация А.К. Осницкого),
3. Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития Марк Сандбергер, PhD., ВСВА.VB-MAPP.
4. Карта проявлений самостоятельности (А.М. Щетинина).

5. Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова).
6. Карта проявлений инициативности (А.М. Щетинина).
7. Карта проявлений активности (А.М. Щетинина и Н.А. Абрамова).
8. Методика «Два дома» (И. Вандвик, П. Экблад).

Анализ результатов

Программа содержала компоненты организации учебного процесса для детей с РАС, а также создания в центре специальных условий воспитания и обучения, позволяющих учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. Она включала в себя групповые и индивидуальные занятия с детьми и обучение родителей введению особого режима в домашних условиях для развития социальных навыков у детей.

Программа разработана для детей возрастной группы 5-6 лет в форме игры, познавательной деятельности, творческой активности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. Содержание детской деятельности было распределено по месяцам и неделям на один учебный год. В ходе реализации программы формировался определенный набор навыков, которые в дальнейшем могли бы помочь ребенку адаптироваться к условиям детского сада и улучшить качество жизни ребенка и его семьи.

Процедура статистической обработки проводилась на базе компьютерного пакета статистических программ SPSS Statistics 21 в описываемой последовательности.

1. Методы описательной статистики применялись для вычисления показателей средних значений – для каждой из анализируемых групп, выделенных на основании задач исследования. Отдельно рассматривались показатели следующих групп:

- а) дошкольники (общая группа – 30 детей),
- б) родители.

Данные описательной статистики сравнивались с тестовыми нормами, на основании этого делался вывод о специфике индивидуально-личностных особенностей у рассматриваемых групп.

2. Для вычисления статистической значимости различий между показателями, характеризующими степень динамики результатов от первого ко второму этапу исследования у группы дошкольников, состав которой не изменялся, использовался непараметрический критерий Вилкоксона для пар зависимых выборок и непараметрический критерий Манна-Уитни для пар независимых выборок.

3. Для более детального изучения был применен анализ структуры корреляционных связей диагностических показателей (с использованием коэффициента ранговой корреляции Пирсона).

При рассмотрении средних значений методик «Карта самостоятельности», «Карта активности», «Карта инициативности» и «Карта коммуникативных способностей» у дошкольников до и после формирующего эксперимента (Рис. 1) следует обратить внимание на различия в сторону увеличения показателей по всем методикам. У детей формировалась самостоятельность в игре, они начинали играть по своей инициативе. Подобная игровая деятельность формирует множество других важных навыков таких, как настойчивость, концентрация внимания, визуальное восприятие, развитие мелкой и крупной моторики, что является основой для социального взаимодействия со сверстниками. Конечно, многие дети по-прежнему не убрали самостоятельно игрушки или посуду со стола и выполняли задания только с помощью взрослых. В связи с нарушением коммуникативных навыков дети не всегда могли самостоятельно разрешить конфликт со сверстниками. Они предпочитали действовать импульсивно (например, вырвать из рук приятеля понравившуюся игрушку и убежать).

Так как развитие самостоятельности у ребенка тесно связано с такими психологическими особенностями, как активность, инициативность, коммуникативные способности, перейдем к рассмотрению данных параметров.

В таблице 1 представлены средние и стандартные отклонения оценок методик у дошкольников до и после проведения программы, результаты поиска различий между этими оценками (использован критерий Вилкоксона для пар зависимых выборок).

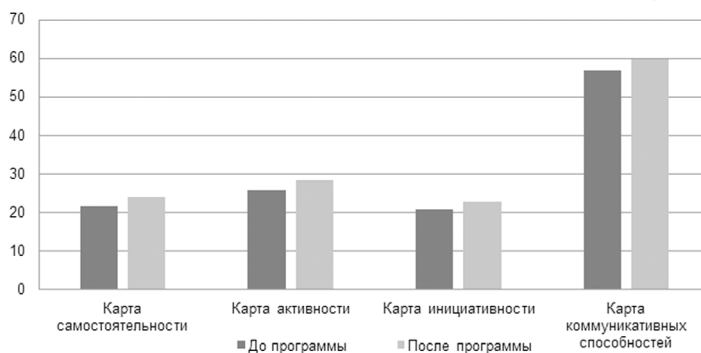


Рис. 1. Средние значения методик «Карт» до и после формирующего эксперимента.

Развитие самостоятельности до и после проведенной программы осталось на среднем уровне и составило 24,1%, однако была заметна тенденция к росту этого качества. Такой же процесс наблюдался и по показателям активности и инициативности. После программы обучения ее уровень составил 28,3%. Мы констатировали

более высокую вовлеченность детей в совместную деятельность, заинтересованность друг другом, радость при встрече, разочарование от отсутствия приятеля в группе, стремление соревноваться со сверстником в каком-то умении.

Таблица 1

Средние и стандартные отклонения оценок методик «Карты» у дошкольников до и после программы; значимость различий между ними

Методики	До программы		После программы		Различия	
	среднее	ст. отк.	среднее	ст. отк.	W	p
Карта самостоятельности	21,6667	6,38065	24,0667	7,15317	-4,662	0,000
Карта активности	25,7000	5,74846	28,3000	6,28161	-4,813	0,000
Карта инициативности	20,7667	7,08901	22,8667	8,29929	-4,222	0,000
Карта коммуникативных способностей	56,8333	30,25875	59,6667	31,44270	-4,705	0,000

Примечания: W – критерий Вилкоксона, p – уровень значимости.

Необходимо подчеркнуть, что подкрепление поведения постепенно становится естественным, а работа в группе переходит от искусственно созданных сценариев к жизненным ситуациям и обстоятельствам.

Уровень инициативности составил 22,8%. У детей выявлено стремление к лидерству. Дети начали перехватывать инициативу друг у друга при выполнении задания, многие дети стали выступать инициаторами в игровой деятельности. У детей развивалось не только инициирование, но и социальное намерение, ощущение силы социального обращения к другому человеку. (Нужно отметить, что в группе остались дети с низким уровнем проявления инициатив к сверстникам и в игровой деятельности.)

Коммуникативные способности у дошкольников до исследования имели низкий уровень развития. После проведенной программы показатели стали значимо выше и составили 59,6%. Увеличилось количество обращений к сверстнику с просьбой дать предмет или разрешить участвовать в деятельности, с просьбой о помощи,

например, завершить вместе любимую деятельность, получить желаемый предмет. Дети задавали правильные вопросы для поиска информации, привлекали внимание сверстников, стараясь вызвать друг у друга реакцию или получить одобрение. Например, они начали обращаться по имени, говорить: «Смотри!». У невербальных детей также увеличилось количество просьб, выражаемых с помощью альтернативной коммуникации PECS.

При анализе результатов «Методики оценки навыков речи и социального взаимодействия «VB-MAPP» до и после проведения программы выявлены различия по всем шкалам (Рис. 2).

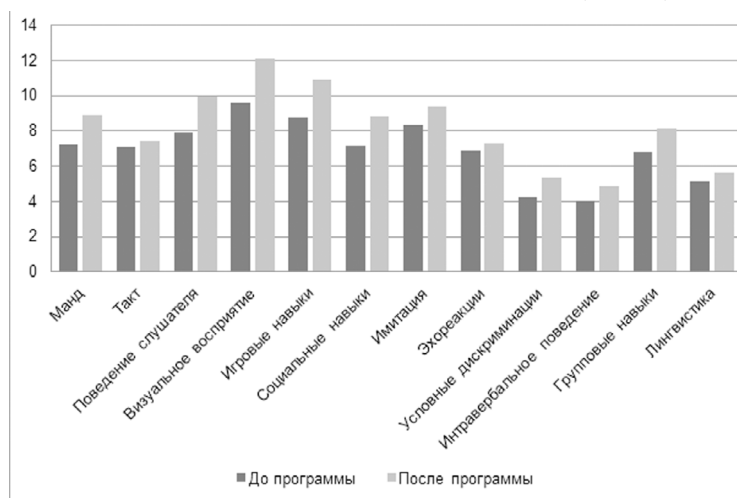


Рис. 2. Средние значения оценок методики VB-MAPP до и после проведения формирующего эксперимента (программы).

Значимо увеличились показатели *навыка просьбы* (8,93%). Дети использовали для этого обращения, состоящие из наречий, прилагательных и предлогов, начали задавать вопросы не только взрослым, но и сверстникам. Существенно возросло количество просьб к сверстникам о выполнении, какого-либо действия. Многие дети стали обращаться с просьбой о прекращении действия или удалении предмета, а также с просьбой об отсутствующем предмете.

Навык спонтанного наименования объектов составил 7,46%. Дети начали комментировать эмоции других людей, а также личные эмоции и происходящие события, называть свойства предметов, например, размер, длину, вес и их характеристику, сравнивая свойства одного объекта с другим как на рисунках, так и в окружающей среде. Увеличился словарный запас детей – до 1000 слов и более. Навык комментирования у невербальных детей остался на прежнем уровне.

Навык *восприятия речи* улучшился до 9,91%. Дети начали выполнять различные фронтальные инструкции, состоящие из нескольких компонентов, а также содержащие предлоги, наречия и местоимения. Дети могли указать на правильный предмет на картинке или в окружающей среде, а также различить предметы, опираясь на качественные признаки, например, большой, маленький, длинный, короткий.

Уровень *лингвистической структуры речи* составил 5,65%. Дети стали употреблять существительные во множественном числе, использовать их притяжательную форму, употреблять глаголы в прошедшем и будущем времени. Однако у них случались ошибки в окончаниях в обращении к окружающим или в комментировании каких либо событий.

Показатель *интравербальных навыков* составил 4,89%. Дети отвечали на различные вопросы со словами «кто?», «что?» или «где?» по прочитанной истории или рассказу, описывали различные случаи из видео, сказок с помощью 5 и более слов. У невербальных детей данный навык остался на прежнем уровне.

Уровень *способности к имитации движений* составил 9,41%. Дети с легкостью повторяли моторные движения за взрослыми, в том числе с объектами и игрушками. Также смогли они повторить последовательности из двух и трех действий, спонтанно имитировать действия других людей.

Навык *слуховой перцепции и звукового подражания (эхо-реакции)* составил 7,31%. У невербальных детей наблюдались спонтанные вокальные реакции, повторения звуков, слогов, сочетания слогов и некоторых слов. У вербальных детей увеличилось количество слов или фраз, произносимых с соответствующей интонацией и ритмом во время игры, досуга и других неструктурированных занятий.

Показатель *игровых навыков* составил 10,93%. Дети стали занимать себя функциональной игрой, но не всегда могли создавать игровую ситуацию, используя творческое воображение. В физической игровой активности дети начали проявлять настойчивость и более высокую мотивированность к достижению результатов.

Показатель *социальных навыков* составил 8,83%. Дети спонтанно стали сотрудничать друг с другом, вместе бросать мяч, строить башню из кубиков, помогать друг другу в выполнении общей деятельности. Несмотря на то, что дети смогли обращаться с просьбами, используя вопросительные предложения «Что это?», «Где?», они не всегда реагировали социально приемлемым способом на отказ со стороны сверстников (вместо этого отбирали интересующую их игрушку).

Уровень *визуального восприятия* детей составил 12,10%. Они

могли сопоставлять идентичные и неидентичные объекты и картинки, сортировать предметы по цветам и формам, функциям, категориям, складывать различные последовательности из нескольких карточек, распределять знакомые предметы по местам, ориентируясь в пространстве.

Навыки поведения в группе улучшились до 8,15%. Исчезло нежелательное поведение на занятиях, дети смогли следовать ежедневному распорядку дня, самостоятельно переходить от одного занятия к другому, принимать активное участие в групповой деятельности, а также быстрее приобретать новые навыки во время обучения.

В таблице 2 представлены средние и стандартные отклонения оценок методики «VB-MAPP» до и после проведения программы, результаты поиска различий между этими оценками (использован критерий Вилкоксона для пар зависимых выборок).

Таблица 2

Средние и стандартные отклонения оценок методики VB-MAPP до и после проведения программы; значимость различий между ними

Шкалы	До программы		После программы		Различия	
	среднее	ст. отк.	среднее	ст. отк.	W	p
Манд	7,25	3,393	8,93	3,825	-4,813	,000
Такт	7,08	4,385	7,46	5,681	-4,230	,000
Поведение слушателя	7,93	3,344	9,91	3,879	-4,650	,000
Визуальное восприятие	9,61	3,047	12,10	3,004	-4,758	,000
Игровые навыки	8,73	3,633	10,93	4,246	-4,647	,000
Социальные навыки	7,13	3,142	8,83	3,570	-4,563	,000
Имитация	8,35	2,382	9,41	1,956	-3,801	,000
Эхореакции	6,88	3,214	7,31	3,258	-3,294	,001
Условные дискриминации	4,22	2,372	5,36	2,985	-4,083	,000
Интравербальное поведение	4,05	2,344	4,89	3,074	-3,656	,000

Групповые навыки	6,82	2,457	8,15	2,646	-4,443	,000
Лингвистика	5,15	2,929	5,65	3,647	-3,539	,000

Примечания: W – критерий Вилкоксона, p – уровень значимости.

Перейдем к описанию результатов обследования группы родителей в начале и в конце проведения специальной программы.

На Рис. 3 представлены средние значения по шкалам методики социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонд. При анализе результатов методики до и после проведения программы выявлены значимые различия практически по всем показателям.

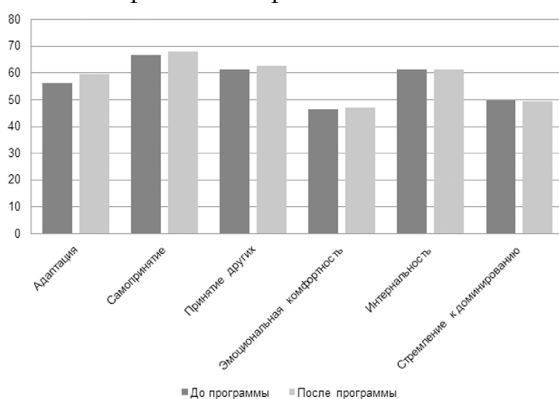


Рис. 3. Средние значения оценок шкал методики диагностики социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонд до и после проведения программы.

Возрос общий показатель социально-психологической *адаптации* личности до 59,70%, что говорит об уменьшении степени тревожности и острой эмоциональной реакции родителей.

Интегральный уровень *самопринятия* составил 68,17%. Самопринятие предполагает также и принятие себя как изменяющейся личности, predisposedness к совершению действий в согласии с переживаемым в настоящий момент опытом, родители ориентированы в большей степени на сотрудничество, стремление помогать другим.

Полученные результаты показателя *принятие других* составили 62,78%. В целом родители оценивали себя после программы как более эмоционально отзывчивых, великодушных, ориентированных на чувства людей. Возрос интегральный уровень эмоциональной комфортности, показатель которой составил 47,18%. Средние показатели по шкалам представлены в таблице 3.

Таблица 3

Средние и стандартные отклонения по методике диагностики социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонд до и после проведения программы; значимость различий между ними

Шкалы	До программы		После программы		Различия	
	среднее	ст. отк.	среднее	ст. отк.	W	p
Адаптация	56,29	15,793	59,70	11,909	-4,784	,000
Самопринятие	66,64	10,810	68,17	10,680	-4,783	,000
Принятие других	61,25	14,864	62,78	14,876	-4,705	,000
Эмоциональная комфортность	46,30	10,338	47,18	10,141	-4,787	,000
Интернальность	61,44	12,464	61,31	12,407	-1,483	,138
Стремление к доминированию	49,76	10,015	49,34	10,302	-1,875	,061

Примечания: W – критерий Вилкоксона, p - уровень значимости.

Таким образом, после проведения программы с детьми у их родителей стала значимо выше приспособленность к условиям взаимодействия с окружающими людьми в системе межличностных отношений, степень удовлетворённости собственными характеристиками, степень потребности в общении, взаимодействии, совместной деятельности, степень определённости в своём эмоциональном отношении к действительности, окружающим предметам и явлениям.

В результатах методики «Два дома» после проведенной программы показатель «красивый дом» увеличился (см. Рис. 4), однако значимых различий до и после программы не обнаружено ($p=0,157$).

В результате анализа структуры корреляционных связей диагностических показателей дошкольников и их родителей с применением коэффициента корреляции Пирсона было получено незначительное количество взаимосвязей между различными показателями методик.

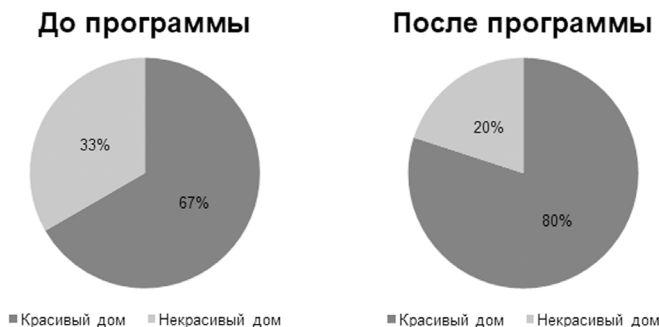


Рис. 4. Процентное соотношение результатов методики «Два дома» до и после программы.

Изучение результатов корреляционного анализа до и после формирующего эксперимента (см. табл. 4 и 5) показывает, что количество взаимосвязей между различными показателями, полученные на первом этапе исследования, не было подтверждено на втором этапе исследования.

Таблица 4

Связь оценок дошкольников с показателями методики у их родителей до формирующего эксперимента

Шкалы		Имитация	Интравербальное поведение	Групповые навыки	Лингвистика
Принятие других	г	,438* 0,015	-	,408* 0,028	-
	р				
Интернальность	г	-	-,513* 0,025	-	-,544* 0,013
	р				

Примечания: г – коэффициент корреляции, р – уровень значимости.

Знаком * отмечены статистически значимые показатели.

** – корреляция значима на уровне 0.01.

* – корреляция значима на уровне 0.05.

Таблица 5

Связь оценок дошкольников с показателями методики у их родителей после формирующего эксперимента

Шкалы		Лингвистика
Интернальность	г	-,542 ,008
	р	

До проведения Программы показатель *Принятие других* у родителей был связан с такими показателями ребенка, как *Имитация* и *Групповые навыки*, а *Интернальность* родителей связана с *Интравербальным поведением* и *Лингвистикой* ребенка. После проведения программы осталась только одна взаимосвязь – *Интернальность* у родителя и показатель *Лингвистики* ребенка. Можно предположить, что программа оказала положительное воздействие, уменьшив число взаимосвязей. Сократилось взаимное влияние родительского принятия других, интернальности и целого ряда показателей социального поведения их ребенка.

Заключение

В результате исследования были получены данные о том, что после проведения программы у дошкольников значимо вырос уровень самостоятельности, активности, инициативности и коммуникативных способностей. Увеличились показатели по навыкам просьбы, спонтанного наименования объектов, восприятия речи, способности к имитации движений, слуховой перцепции и звукового подражания, по игровым и социальным навыкам, зрительному восприятию, общему речевому развитию, активности вступления в речевой контакт, способности к обобщению и дифференциации. Кроме того, у родителей дошкольников значимо улучшились приспособленность к условиям взаимодействия с окружающими людьми в системе межличностных отношений, степень удовлетворённости собственными характеристиками, потребности в общении, взаимодействии, совместной деятельности, определённости в своём эмоциональном отношении к происходящему, окружающим предметам и явлениям. Реакции родителей стали в меньшей степени зависеть от показателей развития их детей.

Таким образом, разработанная программа продемонстрировала свою высокую эффективность в формировании навыков социального поведения у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Литература

- Коэн, Герхардт 2018 – Коэн М. Дж., Герхардт П.Ф. Визуальная поддержка. Система действенных методов для развития навыков самостоятельности. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2018. 25 с.
- Купер и др. 2016 – Купер Дж.О., Херон Т.Э., Хьюард У.Л. Прикладной анализ поведения. М.: Практика, 2016. 864 с.
- Лебединская, Никольская 1991 – Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. М.: Просвещение, 1991. 53 с.

Лебединский 1985 – *Лебединский В.В.* Нарушения психического развития у детей. М.: Издательство Московского университета, 1985. 166 с.

Мелешкевич, Эрц 2014 – *Мелешкевич О., Эрц Ю.* Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА). Самара: Бахрах-М, 2014. С. 33–58.

Морозов, Морозова 2017 – *Морозов С.А., Морозова Т.И.* Воспитание и обучение детей с аутизмом (дошкольный возраст). М.: Медиа-Пресс, 2017. 323 с.

Морозов и др. 2017 – *Морозов С.А., Морозова С.С., Морозова Т.И.* Некоторые особенности ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 2. С. 19–31.

Никольская и др. 2010 – *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2010. 288 с.

Тиганов, Башина 2005 – *Тиганов А.С., Башина В.М.* Современные подходы к пониманию аутизма в детстве // Журнал неврологии и психиатрии. 2005. Т. 105. № 8. С. 4–13.

Хаустов 2010 – *Хаустов А.В.* Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие. М.: ЦПМССДИП, 2010. 88 с.

Хаустов, Руднева 2016 – *Хаустов А.В., Руднева Е.В.* Выявление уровня социализации у детей с РАС // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 3. С. 16–24.

Referens

Cohen, M.J. and Gerhardt, P.F. (2018), *Vizual'naya podderzhka. Sistema deistvennykh metodov dlya razvitiya navykov samostoyatel'nosti* [Visual support. A system of effective methods for developing self-reliance skills], Rama Publishing, Ekaterinburg, Russia, 25 p.

Cooper, J.O., Heron, T.E. and Heward W.L. (2016), *Prikladnoi analiz povedeniya* [Applied Behavior Analysis], Practice, Moscow, Russia, 864 p.

Haustov, A.V. (2016), *Formirovaniye navykov rechevoi kommunikatsii u detei s rasstroystvami autisticheskogo spektra* [The formation of speech communication skills in children with autism spectrum disorders. Teaching], TSPMSSDIP, Moscow, Russia, 88 p.

Haustov, A.V. and Rudneva, E.V. (2016), “Identification of the level of socialization in children with ASD”, *Psychological Science and Education*, vol. 21, no 3, pp.16–24.

Lebedinskaya, K.S. and Nikolskaya, O.S. (1991), *Diagnostika rannego detskogo autizma* [Diagnosis of early childhood autism], Prosveshhenie, Moscow, Russia, 53 p.

Lebedinsky, V.V. (1985), *Narusheniya psikhicheskogo razvitiya u detei* [Disorders of mental development in children], Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, Moscow, Russia, 166 p.

Meleshkevich, O. and Erts, Yu. (2014), *Osobyie deti. Vvedenie v prikladnoi analiz povedeniya (AVA)* [Special children. Introduction to Applied Behavioral Analysis (ABA)], Bahrah-M, Samara, Russia, pp. 33–58.

Morozov, S.A. and Morozova, T.I. (2017), *Vospitanie i obuchenie detei s autizmom (doshkol'nyi vozrast)* [Education and training of children with autism (preschool age)], Media-Press, Moscow, Russia, 332 p.

Morozov, S.A., Morozova, S.S. and Morozova, T.I. (2017), “Some features of early assistance to children with autism spectrum disorders,” *Autism and Developmental Disorders*, vol. 15, no. 2, pp. 19–31.

Nikolskaya, O.S., Baenskaya, E.R. and Libling, M.M. (2010), *Autichnyi rebenok. Puti pomoshchi* [Autistic child. Ways of help], Terevinf, Moscow, Russia, 288 p.

Tiganov, A.S. and Bashina, V.M. (2005), "Modern approaches to understanding autism in childhood", *Journal of Neurology and Psychiatry*, vol. 105, no. 8, pp. 4–13.

Информация об авторах

Надежда В. Мазурова, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская пл., 6; *mazariny-2@yandex.ru*

Татьяна А. Гавриш, магистр психологии, детский развивающий центр «Радужные Капельки», Москва, Россия; 115093, Россия, Москва, ул. Павловская, 21; *tanulay@list.ru*

Information about the authors

Nadezhda V. Mazurova, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities; Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125993; *mazariny-2@yandex.ru*

Tatiana A. Gavrish, Master (Psychology), Children's development center «Rainbow Drops», Moscow, Russia; bld. 21, Pavlovskaya str., Moscow, Russia, 115093; *tanulay@list.ru*