

Влияние организации игровой среды на успешность коммуникации в группе детей с РАС

Боголюбова-Кузнецова Д.В.

Региональная благотворительная общественная организация
«Центр лечебной педагогики»,
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5598-7445> e-mail: bogolubova89@mail.ru

Каздым Ю.И.

Региональная благотворительная общественная организация
«Центр лечебной педагогики»,
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8881-422X> e-mail: ulyaryj@gmail.com

Караневская О.В.

Региональная благотворительная общественная организация
«Центр лечебной педагогики»,
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9800-4768> e-mail: olg_ka@mail.ru

Харламова Е.О.

Региональная благотворительная общественная организация
«Центр лечебной педагогики»,
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2972-3446> stormoushak@gmail.com

Актуальность и цель. При всем многообразии моделей помощи детям с расстройствами аутистического спектра (РАС) наблюдается тенденция к интеграции различных подходов, и формирование навыков коммуникации и социализация детей занимает большое место в работе всех коррекционных педагогов. Выявлялись критерии организации развивающей или коррекционной среды, способствующие проявлению в группе детьми с РАС коммуникативных навыков.

Методы и методики. Исследование с участием 8 детей (1 девочка и 7 мальчиков) 5–6 лет с диагнозами расстройств аутистического спектра (РАС) проводилось методом анализа кейсов. По видеозаписям занятий анализировались характеристики среды: зонирование, зашумленность в помещении, насыщенность стимулами, мотивирующие предметы, типы взаимодействия и его инициаторы, степень сопровождения, темп занятия, активность перемещения, речевая активность и т.п. Рассматривалась связь характеристик среды с успешностью коммуникации каждого ребенка. Подсчитывалась общая сумма баллов по рецептивной и экспрессивной коммуникации и социальному взаимодействию. На этапе формирования экспериментальной группы использовались методики: План диагностического обследования при аутизме (ADOS-2); тест невербального интеллекта и когнитивных способностей у взрослых и детей от 3-х лет Leiter-3; Матрица коммуникации.

Результаты. Как основной фактор при подборе оптимальной для проявления коммуникативных навыков среды выявлен характер мотивационной сферы ребенка. От этого зависит, насколько структурированной и направляемой со стороны взрослого должна быть среда. Наиболее частотным фактором, способствующим коммуникативной активности, определена активная позиция взрослого коммуникативного партнера и выдвижение им требований к более высокому уровню коммуникации. Также выявлены факторы, способствующие более частой и сложной коммуникации: небольшое число людей и низкий уровень шума в помещении.

Выводы. Для обучения навыкам коммуникации важна организация адаптированной среды: зонирование, снижение зашумленности в помещении, насыщенность стимулами, мотиваторами и их доступность, подходящий ребенку тип взаимодействия со взрослым и др. От характеристик мотивационной сферы детей, активности взрослого и от индивидуально организованной среды зависит качество и количество коммуни-

CC BY-NC

кативных актов каждого ребенка. Выявленные в ходе исследования тенденции: ведущая роль мотивационной сферы ребенка, задаваемые взрослым требования более высокого уровня коммуникации, — нуждаются в дополнительном изучении.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра; коммуникация; игровая группа; средовой подход; дошкольники; игровая группа

Финансирование: проект Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее» по созданию научно-методического и образовательного центра в области лечебной педагогики на базе РБОО «Центр лечебной педагогики», г. Москва, Российская Федерация.

Для цитаты: Влияние организации игровой среды на успешность коммуникации в группе детей с РАС / Боголюбова-Кузнецова Д.В., Каздым Ю.И., Караневская О.В., Харламова Е.О. // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 4. С. 43–51. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210405>

Influence of Environmental Factors in the Activities of the Playgroup on Communicational Performance of Children with Autism Spectrum Disorders

Daria V. Bogoliubova-Kuznetsova

Regional non-profit social organization “Center for Curative Pedagogics”, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5598-7445> e-mail: bogolubova89@mail.ru

Yulia I. Kazdym

Regional non-profit social organization “Center for Curative Pedagogics”, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8881-422X> e-mail: ulyaryj@gmail.com

Olga V. Karanevskaya

Regional non-profit social organization “Center for Curative Pedagogics”, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9800-4768> e-mail: olg_ka@mail.ru

Ekaterina O. Kharlamova

Regional non-profit social organization “Center for Curative Pedagogics”, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2972-3446> e-mail: stormoushak@gmail.com

Objectives. With all the variety of models of assistance for children with autism spectrum disorders (ASD), there is a tendency to integrate different approaches, and the formation of communication skills and children’s socialisation occupies a large place in all correctional educators’ work. The criteria for organising a developmental or correctional environment conducive to the manifestation of communication skills in a group of children with ASD were identified.

Methods. The study with participation of 8 children (1 girl and 7 boys) 5–6 years old with diagnoses of autism spectrum disorders (ASD) was analysed using the case study method. The characteristics of the environment were analysed using video recordings of the lessons: zoning, noise in the room, stimulus saturation, motivating objects, types of interaction and its initiators, degree of accompaniment, pace of the lesson, movement activity, speech activity, etc. The relationship of environmental characteristics to each child’s communication success was examined. The total sum of scores on receptive and expressive communication and social interaction was calculated. At the stage of the experimental group formation, the following methods were used: the Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS-2); the Leiter-3 test of non-verbal intelligence and cognitive abilities in adults and children from 3 years of age; the Communication Matrix.

Results. The nature of the child’s motivational sphere was identified as the main factor in selecting the optimal environment for communicative skills development. It depends on how structured and guided by an adult the environment should be. The most frequent factor contributing to communicative activity was determined to be the active position of the adult communicative partner and his demands for a higher communication level. Also identified as factors favouring more frequent and complex communication were: small numbers of people and low noise levels in the room.

Conclusions. The organisation of an adapted environment is important for learning communication skills: zoning, reduction of noise in the room, stimuli and motivators saturation and their availability, the type of interaction with an adult suitable for the child and others. The quality and quantity of communicative acts of each child depends on the characteristics of the children's motivational sphere, the activity of the adult and the individually organised environment. The trends identified during the study: the leading role of the child's motivational sphere, the requirements of a higher level of communication set by the adult — need further study.

Keywords: autism spectrum disorders; communication; playgroup; environmental approach; preschoolers; playgroup

Funding: Project of Sberbank Charitable Foundation “Contribution to the Future” to create a scientific, methodological, and educational center in the field of curative pedagogy on the basis of the Regional non-profit social organization “Center for Curative Pedagogics”, Moscow, Russia.

For citation: Influence of Environmental Factors in the Activities of the Playgroup on Communicational Performance of Children with Autism Spectrum Disorders / Bogoliubova-Kuznetsova D.V., Kazdym Yu.I., Karanevskaya O.V., Kharlamova E.O. *Autizm i narusheniya razvitiya* = *Autism and Developmental Disorders*, 2023. Vol. 21, no. 4, pp. 43–51. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210405> (In Russian; abstract in English).

Введение

Трудности в области коммуникации и социального общения, наличие стереотипных действий и интересов — основные признаки расстройств аутистического спектра (РАС), и коммуникативное и социальное поведение людей с РАС отличается качественным своеобразием [10]. Это выводит работу с этими трудностями на первый план в терапевтических и коррекционных воздействиях, какой бы подход ни был выбран [5; 7; 9]. В зависимости от понимания основы нарушений коммуникации и социального взаимодействия, а также других особенностей людей с РАС, эти подходы предполагают разные пути работы. Поведенческие подходы предлагают осваивать отдельные навыки, относящиеся к коммуникации и социальному общению, опираясь на внутреннюю или внешнюю мотивацию человека к этой работе и модифицируя среду (например, дополнительно её структурируя и добавляя визуальные опоры) [16]. Подходы, ориентированные на теорию развития, например, Денверская модель раннего вмешательства (ESDM) [6], Social Communication, Emotional Regulation and Transactional Support (SCERTS®) [15] или Joint Attention, Symbolic Play, Engagement and Regulation (JASPER) [12] также предполагают работу над развитием навыков коммуникации и социального общения в их онтогенетическом порядке. Подходы, ориентированные на развитие отношений как основы социальной жизни (например, терапевтический подход, основанный на диагностике уровней функционального эмоционального развития ребенка DIR/Floortime [2]), предполагают организацию взаимодействия способом, подходящим для уровня эмоционального развития клиента, что предоставляет ему возможность перейти на следующий уровень эмоционального развития для улучшения навыков коммуникации [1].

В РБОО «Центр лечебной педагогики» (ЦЛП) более чем за 30 лет работы сложился формат игровых

групп для детей 4–6 лет с различными особенностями развития. В том числе такие группы посещают дети с РАС. Подход, сложившийся в ЦЛП, можно назвать интегративным: в нем присутствуют как методы, основанные на теории развития и теории привязанности, так и приемы, относящиеся к поведенческому подходу. Педагоги игровой группы преследуют цели, относящиеся к разным областям развития ребенка, достигаемые в рамках индивидуальных и групповых занятий, которые планируются в зависимости от основных задач и особенностей конкретного ребенка.

Практика работы с людьми с особенностями развития, в том числе и с РАС, подтверждает необходимость индивидуализации процессов обучения и коррекции [4]. Признано, что качество социального участия детей дошкольного возраста с РАС зависит от параметров среды, таких как сенсорные свойства, социальные и когнитивные требования и т.д. [13].

В представленной работе выявлялись параметры среды (как материальные, так и межличностные), в первую очередь нуждающиеся в индивидуализации при работе с детьми, имеющими РАС. Исследовались форма групповой работы с детьми с РАС, а также факторы среды в игровой группе, влияющие на успешность коммуникации детей. Цель проведенного исследования — выявление факторов среды, в наибольшей степени способствующих применению детьми с РАС коммуникативных навыков, а, следовательно, и их развитию.

Материалы и методы

При подготовке к исследованию проведена первичная диагностика с использованием следующих методик: Плана диагностического обследования при аутизме ADOS-2 — для оценки степени выраженности аутистических черт (10 баллов — минимальная выраженность аутистических черт, 28 — максимальная); теста невербального интеллекта и когнитивных функций Leiter-3 — для оценки навыков невербального интеллекта (балл соответствует уровню IQ);

Матрицы коммуникации — средства описания и анализа навыков экспрессивной коммуникации, учитывающее довербальные средства коммуникации (максимальный балл 160). Был использован метод кейсов (case study).

Выборка состояла из 8 детей в возрасте от 5 до 6 лет (1 девочка и 7 мальчиков), согласно ADOS-2 входящих в диагностическую категорию «аутизм» или «спектр аутизма». Семьи всех детей относятся к среднему классу и проживают в г. Москва. Для всех семей русский язык является родным. Все родители выразили добровольное согласие на участие в исследовании. В представленных результатах имя каждого ребенка заменено инициалом.

В ходе исследования анализировалась коммуникация детей в естественных средах; для этого проводилась видеосъемка занятий без какой-либо специфической их модификации. Затем видео анализировалось группой психологов и педагогов-дефектологов при помощи двух созданных для этого исследования средств сбора информации.

В области экспрессивной коммуникации анализировалось использование коммуникативных навыков уровней намеренного общения посредством поведения, стандартного общения, конкретных символов, абстрактных символов и речи в четырёх интенциях: отказе, получении желаемого, социальном взаимодействии, предоставлении информации. В области рецептивной коммуникации учитывались: отклик на имя, следование указательному жесту, социальная улыбка, установление зрительного контакта, выполнение инструкций. В области социального взаимодействия рассматривались: принятие предмета от другого человека без подачи вербальной инструкции, наблюдение за действиями другого человека, имитация, присоединение к деятельности другого человека. Каждому коммуникативному или социальному акту присваивался балл в зависимости от того, простой это коммуникативный акт (включающий одну модальность, например, только жест) или сложный (например, жест и зрительный контакт), а также фиксировался его уровень (например, если участник исследования пользуется намеренным нестандартным общением посредством поведения, то присваивается

1 балл, а если абстрактным символом, то 4. Затем все баллы суммировались. Таким образом общая сумма баллов по рецептивной и экспрессивной коммуникации и социальному взаимодействию отражает и количество коммуникативных и социальных инициатив, и их качество, т.е. интегрированность и уровень используемых коммуникативных навыков.

Второе средство сбора информации учитывало характеристики среды. Были рассмотрены следующие критерии: насыщенность стимулами, количество мотивирующих ребенка предметов или типов взаимодействия и их доступность, зонирование, кем направляется взаимодействие, количество вопросов, наличие или отсутствие требований коммуникации более высокого уровня, степень сопровождения, темп занятия, число людей в помещении, активность перемещения, уровень шума, речевая активность сопровождающего, общая интенсивность речи в помещении [3; 8].

Результаты и обсуждение

Результаты диагностики Д. (6 лет): ADOS-2 — 23 балла, Leiter-3 — 68 баллов, Матрица коммуникации — 68 баллов. Для Д. были рассмотрены: индивидуальное игровое занятие, занятие предметно-практической деятельностью и групповое игровое занятие. Игры (и индивидуальная, и групповая) проходили в одном и том же помещении (насыщенном, с нечётким зонированием пространства); при этом различалось число людей, их перемещений и уровень шума, а также активность сопровождающего по отношению к Д. Определено: в случае индивидуальной игры активность была выше. В обеих играх Д. направлял взаимодействие. Занятие предметно-практической деятельностью проводилось в менее насыщенной и четко структурированной среде. Во время этого занятия взаимодействие направлял педагог. Наиболее мотивирующими для Д. были действия и игры, предполагающие участие партнера: качание в гамаке (мальчику важно, чтобы его раскачивали), тактильные игры. Количество коммуникативных актов Д. и их качество были выше всего во время индивидуальной игры и ниже всего во время предметно-практической

Таблица
Степень выраженности черт РАС, интеллектуальные и коммуникативные навыки участников, баллы

	Возраст	ADOS-2	LEITER-3	Матрица коммуникации
Д.	6	23	68	68
П.	5	10	88	77
Ю.	6	17	49	63
А.	6	22	76	78
М.	6	17	78	62
К.	5	19	69	51
Т.	5	13	80	57
Л.	6	21	64	57

деятельности. Анализ коммуникации Д. показал, что мальчик коммуницирует чаще и более качественно в насыщенной среде, где ему нужна помощь взрослого в получении части мотивирующих предметов или во взаимодействии, однако взаимодействие в основном направляет он сам. Меньшее число людей в помещении и более низкий уровень шума также способствуют более активной коммуникации Д. Важный фактор для частой коммуникации при ее наиболее высоком для этого ребенка уровне – активность сопровождающего: его вопросы и подсказки для коммуникации наиболее сложного для Д. уровня.

Результаты диагностики П. (5 лет.): ADOS-2 – 10 баллов, Leiter-3 – 88 баллов, Матрица коммуникации – 77 баллов. Для П. были проанализированы занятия сенсорной интеграцией, игра в группе и групповое занятие «круг». Во время занятий сенсорной интеграцией и игры в группе взаимодействие направлял П., во время «круга» – педагог. Пространство для сенсорной интеграции и игры в группе было насыщенным и нечетко зонированным, пространство «круга» – менее насыщенно и четко зонировано. Во время занятий сенсорной интеграцией и занятий «круг» педагог предоставлял подсказки для более сложных коммуникативных реакций и задавал вопросы, а во время игры в группе это происходило редко. Для П. одинаково мотивирующими являются и манипулирование с предметами, и эмоциональное взаимодействие, и вестибулярные игры. В ситуации занятия по сенсорной интеграции ему были малодоступны предметы, а для игры в вестибулярные игры чаще всего была нужна помощь педагога. Анализ коммуникации П. показал, что ему важно находиться в тихом пространстве с небольшим числом людей и иметь возможность самому направлять взаимодействие. При этом важна активность сопровождающего, задающего вопросы и таким образом стимулирующего коммуникацию.

Результаты диагностики Ю. (6 лет): ADOS-2 – 17 баллов, Leiter-3 – 69 баллов, Матрица коммуникации – 43 балла. Для Ю. были рассмотрены: игра в группе, настольные игры и занятия физкультурой. Ю. направлял взаимодействие в ситуации игры в группе, а во время настольных игр и физкультуры взаимодействие направлял педагог. Среда игры в группе была насыщенной, на занятиях физкультурой менее насыщенной, и обедненной – для настольных игр. Максимальное число людей и максимальный уровень шума присутствовали на занятиях настольными играми, число людей и уровень шума были меньше во время физкультуры и игры в группе. Для Ю. максимально мотивирующими занятиями были вестибулярные игры, для которых ему не нужна была помощь взрослого (например, самостоятельное качание в гамаке) и предметы, а также специфические ощущения, которые мальчик получал посредством аутостимуляции. Анализ коммуникации Ю. показал, что для более высокого качества и количества коммуникативных

актов ему важно находиться в пространстве с небольшим числом людей и низким уровнем шума, а также иметь более интенсивное сопровождение.

Результаты диагностики девочки А. (6 лет): ADOS-2 – 22 балла, Leiter-3 – 76 баллов, Матрица коммуникации – 78 баллов. Для А. были проанализированы занятия «чай», «игра в группе» и индивидуальное дефектологическое занятие. Индивидуальное дефектологическое занятие и чай проходили в обедненной высокоструктурированной среде, и именно на них А. коммуницировала наиболее часто и качественно. Игра в группе проходила в насыщенной малоструктурированной среде. Привлекательные для А. стимулы контролировались взрослым в ситуации чая и дефектологического занятия, в ситуации игры так было не всегда. Взаимодействие в ситуации чая и дефектологического занятия направлял взрослый, а в ситуации игры в большей степени А. На дефектологическом занятии и во время чая взрослый предъявлял требования и давал образец более сложной коммуникации, в ситуации игры таких эпизодов не было. Наибольшую мотивацию для А. представляют предметы, с которыми она склонна совершать неспецифические действия, служащие цели получения визуальных и тактильных ощущений. Можно предположить, что высокая структурированность и малая насыщенность среды, наличие в ней очень привлекательных объектов в сочетании с активной позицией взрослого, который направляет взаимодействие, интерпретирует поведение А. как коммуникативное и предоставляет подсказки для коммуникации более высокого уровня, оказались условиями, обеспечивающими более частую и качественную коммуникацию. При этом, по нашим наблюдениям, число людей в помещении не оказывает существенного влияния на количество и качество коммуникативных актов А.

Результаты диагностики М. (6 лет): ADOS-2 – 17 баллов, Leiter-3 – 78 баллов, Матрица коммуникации – 62 балла. Для М. были проанализированы: индивидуальная игра, игра в группе и групповое занятие «круг». «Круг» характеризуется высокой степенью структурированности и тем, что взаимодействие направляет взрослый. Взрослый контролирует привлекательные для М. объекты. Наиболее мотивирующей для М. является манипуляция с предметами, предоставляющими специфические визуальные ощущения. В случае индивидуальной игры и игры в группе руководство взрослого было менее активным, а среда более насыщена и менее структурирована. При этом и в ситуации индивидуальной игры, и в ситуации «круга» взрослый предоставлял подсказки для коммуникации более сложного уровня и дождался от М. такой коммуникации. В ситуациях индивидуальной игры и «круга» среда была меньше насыщена речью, чем в ситуации игры в группе. Можно сказать, что М. коммуницирует чаще и качественнее в обедненной и структурированной среде, при незначительной речевой активности окружающих, когда

взрослый проявляет активность, задавая вопросы и предоставляя подсказки для более сложной коммуникативной реакции. Также важно, чтобы взрослый контролировал привлекательные для М. материалы, чтобы использовать мотивацию М. получить их как повод для коммуникации.

Результаты диагностики К. (5 лет): ADOS-2 — 19 баллов, Leiter-3 — 69 баллов, Матрица коммуникации — 51 балл. Были проанализированы индивидуальные занятия по сенсорной интеграции, игра и дефектологическое занятие. Занятия сенсорной интеграцией и игрой проходили в насыщенной, среднеструктурированной среде, дефектологическое занятие — в обедненной хорошо структурированной среде. Позиция взрослого была наименее активна на занятии по сенсорной интеграции и наиболее активна на дефектологическом занятии. В ситуации игры в пространстве находилось много привлекательных для К. предметов, для пользования которыми ему часто была нужна помощь взрослого. Во время игры педагог предоставляла К. подсказки для более сложной коммуникативной реакции: предъявляла интересующие его предметы, приблизив их к своему лицу, ждала от К. коммуникации уровня намеренного поведения. К. в равной степени мотивирован манипулировать предметами самостоятельно, получая тактильные ощущения, и влиять на поведение взрослого (прося его совершать определенные действия, например, дуть в дудочку, называть картинки и предметы). Сделан вывод о том, что К. коммуницирует активнее и качественнее в ситуациях, когда вклад во взаимодействие с его стороны и со стороны взрослого примерно равный, когда в пространстве большое количество привлекающих мальчика предметов, и ему нужна помощь в получении некоторых из них. Также количество коммуникативных актов и их качество повышаются, если взрослый использует подсказки для более сложной коммуникации. Если К. много перемещается в пространстве, он реже общается (вероятно потому, что перемещения требуют от него активного внимания).

Результаты диагностики Т. (5 лет): ADOS-2 — 13 баллов, Leiter-3 — 80 баллов, Матрица коммуникации — 57 баллов. Были проанализированы: индивидуальная игра, игра в группе и занятие предметно-практической деятельностью. В большей степени ситуация направлялась самим Т. во время индивидуальной игры, в наименьшей степени он руководил процессом в ситуации предметно-практической деятельности. Позиция взрослого была наиболее активна в ситуациях индивидуальной игры и предметно-практической деятельности. Для Т. наиболее мотивирующими являются вестибулярные и тактильные игры с участием взрослого. Т. коммуницирует чаще и на более высоком уровне тогда, когда он может более активно направлять взаимодействие, когда в пространстве присутствует большое количество привлекательных стимулов, а число людей и

уровень шума небольшие. При этом взрослый должен быть активен: интерпретировать ненамеренную и намеренную коммуникацию поведением, однако предлагать в этих случаях образец коммуникации более высокого уровня.

Результаты диагностики Л. (6 лет): ADOS-2 — 21 балл, Leiter-3 — 64 балла, Матрица коммуникации — 57. Были проанализированы занятия «круг», дефектологическое занятие и игра в группе. Наибольшее количество привлекательных для Л. предметов и взаимных действий было в ситуации дефектологического занятия, а наименьшее — во время «круга». Позиция взрослого также была наиболее активной в ситуации дефектологического занятия и наименее активной во время игры в группе: во время дефектологического занятия педагог задавала вопросы, давала подсказки для коммуникации более высокого уровня. Ее речь была представлена и комментариями, и короткими предложениями, и длинными предложениями, и высказываниями с утрированной интонацией. Наиболее мотивирующими для Л. являются предметы и неспецифические манипуляции с ними с целью получения тактильных, визуальных и вкусовых ощущений. Сделан вывод, что Л. коммуницирует чаще и качественнее в среде, в которой больше мотивирующих его объектов и актов взаимодействия при небольшом числе людей и высокой активности взрослого. Взрослый должен направлять взаимодействие, задавать вопросы, давать подсказки для коммуникации, но и интерпретировать поведение Л. как коммуникативное.

Анализ восьми представленных кейсов показывает, что характеристики среды, как материальные, так и межличностные, влияют на количество и качество коммуникативных актов у детей с РАС. При этом характер организации среды, оптимальной для коммуникации каждого участника, различается. Для шестерых детей была важна активность коммуникативного партнера, предоставляющего подсказки для коммуникации на наиболее сложном для ребенка уровне. В пяти случаях из восьми количество и качество коммуникативных актов участников было выше в пространстве с низким уровнем шума и меньшим (по сравнению с другими анализируемыми ситуациями) числом людей. Для четырех участников было важно наличие привлекательных стимулов и контроль над ними со стороны взрослого. Для трёх участников было важно иметь возможность управлять взаимодействием (выбирать, что именно делать). При этом два участника коммуницировали чаще и качественнее в структурированном пространстве при направляемом взрослым взаимодействии.

На материале рассмотренных восьми кейсов можно сделать вывод, что наиболее значимой характеристикой среды является характер взаимодействия, а именно, активность коммуникативного партнера и его усилия для развития коммуникации ребенка с РАС: предоставление подсказок для коммуникации

более высокого (но доступного ребенку) уровня, задавание вопросов. Подобные результаты получили Kтп, Dindar и Hu в своем исследовании взаимосвязи обучающих техник и коммуникации детей с РАС в Финляндии и в Китае [14], а также Derei [11]. Также достаточно частой потребностью у детей является небольшое число людей, слабый шум и негромкая речь в пространстве. Обедненность среды бывает нужна примерно с той же частотой, что и ее насыщенность, однако большую роль играет доступность привлекательных предметов или деятельности и действий без участия коммуникативного партнера. Дети с РАС, для которых наиболее мотивирующими являются предметы, реже коммуницируют, если имеют эти предметы в свободном доступе. Дети же, наиболее заинтересованные в деятельности, требующей участия партнера (например, вестибулярные игры), активнее коммуницируют в богатой среде, поскольку для получения желаемого им необходимо обратиться к партнеру. То же касается лидерства ребенка или взрослого: дети, наиболее заинтересованные в деятельности, требующей участия партнера, больше и лучше коммуницируют тогда, когда могут сами выбирать, чем заниматься. Вероятно, это происходит потому, что в этой ситуации деятельность и действия оказываются наиболее мотивирующими, а контроль над подкреплением остается в руках взрослого. Дети же, заинтересованные в предметном мире, больше и лучше коммуницируют в ситуации, организованной взрослым, при условии, что он уделяет активное внимание коммуникации.

Вероятно, именно мотивационная сфера ребенка является основным фактором для выбора той или иной стратегии организации среды, которая может быть наиболее оптимальна для развития его коммуникации: степень выраженности черт РАС или уро-

вень интеллектуального развития в случае рассмотренных кейсов, не имеют значения.

Выводы

Информация, полученная в данном исследовании, может быть полезна практикам при планировании их работы с детьми с РАС. Предложенный подход к анализу влияния факторов среды на успешность коммуникации детей с РАС при различных занятиях может быть использован как для модификации характеристик среды, так и для подбора занятий, наиболее подходящих для задач ребенка на данном этапе его развития. Так, в первую очередь специалисту следует выяснить, какие материальные и нематериальные стимулы являются для ребенка мотивирующими, и установить над ними контроль. Для детей, наиболее заинтересованных в активности, требующей участия партнера, оптимален более клиентоцентрированный подход; для тех детей, кто заинтересован в большей степени в предметах — более структурированный. Специалисту следует внимательно относиться к коммуникации ребенка на базовых уровнях, а также стимулировать (путем подсказок или вопросов) коммуникацию более высоких, символических уровней. Также следует внимательно относиться к числу людей в помещении и уровню шума.

В дальнейшем для уточнения выявленных в этом исследовании закономерностей может быть проведено исследование с целенаправленным конструированием среды по определенным критериям и со сравнением количества и качества коммуникативных актов в зависимости от заданных параметров.

Также может быть целесообразно расширение количества кейсов, исследуемых с применением данного дизайна. ■

Литература

1. Богوليوва-Кузнецова Д.В., Вальковская Е.Д., Константинова И.С. Возможности психолого-педагогического вмешательства для развития коммуникативных способностей ребенка с РАС — обзор литературы // Дефектология. 2023. № 2. С. 32–40. DOI:10.47639/0130-3074_2023_2_32
2. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом: Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. 3-е изд. Москва: Теревинф, 2015. 512 с. ISBN 978-5-4212-0271-4.
3. Ермолаев Д.В., Захарова И.Ю. Средовой подход в работе с детьми с нарушениями развития эмоциональной сферы // Особый ребенок: Исследования и опыт помощи: Вып. 5: науч.-практ. сб. Москва: Теревинф, 2006. С. 9–33. ISBN 5-901599-48-9.
4. Лукашова А.В. Индивидуальный подход при обучении в группе навыкам социального поведения дошкольников с РАС в структуре тяжелых множественных нарушений развития // Аутизм и нарушения развития. 2023. Т. 21. № 2. С. 25–33. DOI:10.17759/autdd.2023210204
5. Никольская О.С. Сравнительный анализ двух коррекционных подходов к психическому развитию ребенка с аутизмом // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. № 4. С. 169–186. DOI:10.17759/spp.2018260411
6. Роджерс С., Доусон Дж. Учебник по Денверской модели раннего вмешательства для детей с аутизмом: Развиваем речь, умение учиться и мотивацию. Москва: ИП Толкачев, 2019. 432 с. ISBN 978-5-9907565-9-5.
7. Стоянова А.И., Артемова Е.Э. Особенности развития коммуникативных навыков у детей с РАС // Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра: Сборник материалов I всероссийской научно-практической конференции. Москва: МГППУ, 2016. С. 110–114. ISBN 978-5-94051-154-2.
8. Яремчук М.В. Использование средового подхода в работе с детьми с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2019. Т. 17. № 4, С. 12–20. DOI:10.17759/autdd.2019170402

9. *Bogdashina O.F.* Communication issues in autism and Asperger syndrome: do we speak the same language? London: Jessica Kingsley, 2005. 288 p. ISBN 1-84310-267-6.
10. *Delehanty A., Wetherby A.M.* Coordinated social communication in toddlers with and without autism spectrum disorder during a home observation// Autism Developmental Language Impairments. 2022 Sep 1:7:23969415221121089. DOI:10.1177/23969415221121089
11. *Derei Z.* Analyzing social play and social interaction of a child with autism spectrum disorder in the inclusive kindergarten education // European Journal of Special Education Research. 2018. Vol. 3. № 4. Pp. 220–231. DOI:10.5281/zenodo.1470789
12. *Kasari C., Gulsrud A.C., Shire S.Y. et al.* The JASPER Model for Children with Autism. New York: Guilford Press, 2022. 360 p. ISBN 978-1-4625-4756-2.
13. *Khalifa G., Rosenbaum P., Georgiades K. et al.* Exploring the Participation Patterns and Impact of Environment in Preschool Children with ASD // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. Vol. 17. № 16. Article № 5677. 15 p. DOI:10.3390/ijerph17165677
14. *Kärnä E., Dindar K., Hu X.* Educators' engagement with children with autism spectrum disorder in a learning environment with multiple technologies in Finland and China // Interactive Learning Environments. 2020. Vol. 28. № 1. Pp. 50–64. DOI:10.1080/10494820.2018.1512002
15. *Prizant B.M., Wetherby A.M., Rubin E. et al.* The SCERTS Model. A Transactional, Family-Centered Approach to Enhancing Communication and Socioemotional Abilities of Children With Autism Spectrum Disorder // Infants & Young Children. 2003. Vol. 16. № 4. Pp. 296–316. DOI:10.1097/00001163-200310000-00004
16. *Schopler E., Mesibov G.B.* Communication problems in autism. New York: London: Plenum Press, 1985. 351 p. ISBN 978-1-4757-4806-2. DOI:10.1007/978-1-4757-4806-2

References

1. Bogolyubova-Kuznetsova D.V., Val'kovskaya E.D., Konstantinova I.S. Vozmozhnosti psikhologo-pedagogicheskogo vmeshatel'stva dlya razvitiya kommunikativnykh sposobnostei rebenka s RAS – obzor literatury [Possibilities of Psychological and Pedagogical Interventions for the Development of Communication Abilities in a Child with ASD – Literature Review]. *Defektologiya = Defectology*, 2023, no. 2, pp. 32–40. (In Russ.; abstr. in Engl.) DOI:10.47639/0130-3074_2023_2_32
2. Greenspan S., Wieder S. Na ty s autizmom: Ispol'zovanie metodiki Floortime dlya razvitiya otnoshenii, obshcheniya i myshleniya [Engaging autism: Using the Floortime approach to help children relate, communicate, and think]. 3rd ed. Moscow: Publ. Terevinf, 2015. 512 p. ISBN 978-5-4212-0271-4. (Russ. ed.)
3. Ermolaev D.V., Zakharova I.Yu. Sredovoi podkhod v rabote s det'mi s narusheniyami razvitiya emotsional'noi sfery [Environmental approach in working with children with emotional development disorders]. In *Osobyi rebenok: Issledovaniya i opyt pomoshchi: Vyp. 5: nauch.-prakt. sb. [Special child: Research and experience in support: Issue 5: scientific and practical digest]*. Moscow: Publ. Terevinf, 2006. Pp. 9–33. ISBN 5-901599-48-9. (In Russ.)
4. Lukashova A.V. An Individual Approach to the Group Social Behavior Skills Training in Preschoolers with ASD and Severe Multiple Developmental Disorders. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2023, vol. 21, no. 2, pp. 25–33. (In Russ.; abstr. in Engl.) DOI:10.17759/autdd.2023210204
5. Nikol'skaya O.S. Comparative Analysis of Two Intervention Approaches to Mental Development of Children with ASD. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2018, vol. 26, no. 4, pp. 169–186. (In Russ.; abstr. in Engl.) DOI:10.17759/cpp.2018260411
6. Rogers S., Dawson G. Uchebnik po Denverskoi modeli rannego vmeshatel'stva dlya detei s autizmom: Razvivaem rech', umenie uchit'sya i motivatsiyu [Early Start Denver Model for Young Children with Autism: Promoting Language, Learning, and Engagement]. Moscow: Publ. IP Tolkachev, 2019. 432 p. ISBN 978-5-9907565-9-5. (Russ. ed.)
7. Stoyanova A.I., Artemova E.E. Osobennosti razvitiya kommunikativnykh navykov u detei s RAS [Specificities in communication skills development in children with ASD]. In *Kompleksnoe soprovozhdenie detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra: Sbornik materialov I vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Comprehensive support for children with autism spectrum disorders: Proceedings of the 1st scientific and practical conference]*. Moscow: Publ. Moscow State University of Psychology and Education, 2016. Pp. 110–114. ISBN 978-5-94051-154-2. (In Russ.)
8. Yaremchuk M.V. The Use of Environmental Approach in the Work with Children with ASD. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2019, vol. 17, no. 4, pp. 12–20. (In Russ.; abstr. in Engl.) DOI:10.17759/autdd.2019170402
9. Bogdashina O.F. Communication issues in autism and Asperger syndrome: do we speak the same language? London: Publ. Jessica Kingsley, 2005. 288 p. ISBN 1-84310-267-6.
10. Delehanty A., Wetherby A.M. Coordinated social communication in toddlers with and without autism spectrum disorder during a home observation// Autism Developmental Language Impairments. 2022 Sep 1:7:23969415221121089. doi: 10.1177/23969415221121089
11. Derei Z. Analyzing social play and social interaction of a child with autism spectrum disorder in the inclusive kindergarten education. *European Journal of Special Education Research*, 2018, vol. 3, no. 4, pp. 220–231. DOI:10.5281/zenodo.1470789
12. Kasari C., Gulsrud A.C., Shire S.Y. et al. The JASPER Model for Children with Autism. New York: Publ. Guilford Press, 2022. 360 p. ISBN 978-1-4625-4756-2.

13. Khalifa G., Rosenbaum P., Georgiades K. et al. Exploring the Participation Patterns and Impact of Environment in Preschool Children with ASD. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020, vol. 17, no. 16, article no. 5677. 15 p. DOI:10.3390/ijerph17165677
14. Kärnä E., Dindar K., Hu X. Educators' engagement with children with autism spectrum disorder in a learning environment with multiple technologies in Finland and China. *Interactive Learning Environments*, 2020, vol. 28, no. 1, pp. 50–64. DOI:10.1080/10494820.2018.1512002
15. Prizant B.M., Wetherby A.M., Rubin E. et al. The SCERTS Model. A Transactional, Family-Centered Approach to Enhancing Communication and Socioemotional Abilities of Children With Autism Spectrum Disorder. *Infants & Young Children*, 2003, vol. 16, no. 4, pp. 296–316. DOI:10.1097/00001163-200310000-00004
16. Schopler E., Mesibov G.B. Communication problems in autism. New York: London: Publ. Plenum Press, 1985. 351 p. ISBN 978-1-4757-4806-2. DOI:10.1007/978-1-4757-4806-2

Информация об авторах

Боголюбова-Кузнецова Дарья Васильевна, психолог, Региональная благотворительная общественная организация «Центр лечебной педагогики», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5598-7445>, e-mail: bogolubova89@mail.ru

Каздым Юлия Ивановна, дефектолог, РБОО «Центр лечебной педагогики», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8881-422X>, e-mail: ulyaryj@gmail.com

Караневская Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент МПГУ, дефектолог, РБОО «Центр лечебной педагогики», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9800-4768>, e-mail: olg_ka@mail.ru

Харламова Екатерина Олеговна, психолог, РБОО «Центр лечебной педагогики», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2972-3446>, e-mail: stormoushak@gmail.com

Information about the authors

Daria V. Bogoliubova-Kuznetsova, psychologist Regional non-profit social organization “Center for Curative Pedagogics”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5598-7445> e-mail: bogolubova89@mail.ru

Yulia I. Kazdym, special educator Regional non-profit social organization “Center for Curative Pedagogics”, Moscow, Russia ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8881-422X> e-mail: ulyaryj@gmail.com

Olga V. Karanevskaya, PhD in Education, Moscow City University, special educator Regional non-profit social organization “Center for Curative Pedagogics”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9800-4768> e-mail: olg_ka@mail.ru

Ekaterina O. Kharlamova, psychologist Regional non-profit social organization “Center for Curative Pedagogics”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2972-3446>, e-mail: stormoushak@gmail.com

Получена 05.10.2023

Received 05.10.2023

Принята в печать 20.12.2023

Accepted 20.12.2023