

# Развитие способности к общению у дошкольников с расстройствами аутистического спектра в групповых коммуникативных играх «лицом к лицу»

**Гращенко Н.С.**

*ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», г. Москва, Российская Федерация,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3075-595X>, e-mail: [graschenkova@ikp.email](mailto:graschenkova@ikp.email)*

**Либлинг М.М.**

*ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», г. Москва, Российская Федерация,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2530-601X>, e-mail: [libling@ikp.email](mailto:libling@ikp.email)*

---

В статье представлены данные исследования, посвященного изучению возможностей авторской разработки — групповых коммуникативных игр «лицом к лицу» — в развитии способности к общению у дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС). Приводятся описание системы игровых занятий и ее теоретическое обоснование, состоящее в необходимости восполнения ранних этапов онтогенеза общения, которые ребенок с аутизмом не освоил в достаточной степени. Описана логика и результаты исследования. Сравниваются данные, полученные в течение одного учебного года в двух группах: экспериментальной (дошкольники с РАС, участвовавшие в программе коммуникативных игр) и контрольной (дошкольники с РАС, не участвовавшие в программе). Общую выборку составили 60 детей с расстройствами аутистического спектра в возрасте 4–6 лет. Выявлено, что у детей экспериментальной группы в сравнении с контрольной произошло выраженное снижение нарушений общения (оценка по Международной классификации функционирования детей и подростков, домены раздела «Активность и участие») и снизилась выраженность аутистических проявлений в целом (оценка с помощью Рейтинговой шкалы аутизма у детей). Обнаруженная корреляция между снижением выраженности нарушений общения и снижением проявлений аутистического расстройства дает основания говорить о приоритетном значении специальных игровых занятий «лицом к лицу» для развития возможностей общения у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, дошкольный возраст, развитие способности к общению, групповые игры, нарушения коммуникации, игры «лицом к лицу».

**Финансирование.** Исследование выполнено в рамках Государственного задания Министерства просвещения РФ на базе Института коррекционной педагогики РАО, тема № 073-00028-20-00.

Гращенкова Н.С., Либлинг М.М. Развитие способности к общению у дошкольников с расстройствами аутистического спектра в групповых коммуникативных играх «лицом к лицу»  
Клиническая и специальная психология  
2021. Том 10. № 1. С. 15–35.

Grashchenkova N.S., Libling M.M. Developing a Capacity for Communication in Preschoolers with Autistic Spectrum Disorders in a Face-to-Face Group Communicative Play  
Clinical Psychology and Special Education  
2021, vol. 10, no. 1, pp. 15–35.

**Для цитаты:** Гращенкова Н.С., Либлинг М.М. Развитие способности к общению у дошкольников с расстройствами аутистического спектра в групповых коммуникативных играх «лицом к лицу» [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2021. Том 10. № 1. С. 15–35. DOI: 10.17759/cpse.2021100102

---

# Developing a Capacity for Communication in Preschoolers with Autistic Spectrum Disorders in a Face-to-Face Group Communicative Play

**Nataliya S. Grashchenkova**

*Institute of Special Education of Russian Academy of Education, Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3075-595X>, e-mail: [graschenkova@ikp.email](mailto:graschenkova@ikp.email)*

**Maria M. Libling**

*Institute of Special Education of Russian Academy of Education, Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2530-601X>, e-mail: [libling@ikp.email](mailto:libling@ikp.email)*

---

The article represents research findings covering the opportunities in communication ability development in preschoolers with Autism Spectrum Disorders (ASD) provided through the “face-to-face” group communicative play original methodology. The article presents a system, stages, and outcomes of play sessions and its theory based on necessity to compensate early stages of communication ontogenesis that autistic children have not acquired in full. Data obtained in two groups — experimental (preschoolers with ASD, participating in communicative play program) and control (preschoolers with ASD that did not participate in the program), in the course of one academic year is compared. Total number of experimental groups participants was 60 children with ASD, aged 4–6. It's been detected that children in the experimental group showed significant reduction of communication disorders, when compared to children in the control group (assessment was based on International Classification of Functioning, Disability and Health: children and youth version, Activity and Participation chapter domains), as well as significant reduction of autistic manifestations in general (based on the results of the Childhood Autism Rating Scale). The noted correlation between decreased communication problems and reduction of general autistic disorder manifestations provides us with the grounds to claim a priority role of special “face-to-face” play sessions for communication abilities development in preschoolers with ASD.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorders, preschool age, communication abilities development, group play, communication disorder, “face-to-face” play sessions.

**Funding.** The study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation on the basis of the Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education, topic no. 073-00028-20-00.

**For citation:** Grashchenkova N.S., Libling M.M. Developing a Capacity for Communication in Preschoolers with Autistic Spectrum Disorders in a Face-to-Face Group Communicative Play. *Klinicheskaiia i spetsial'naia psikhologiiia=Clinical Psychology and Special Education*, 2021. Vol. 10, no. 1, pp. 15–35. DOI: 10.17759/cpse.2021100102 (In Russ.)

---

## Введение

Современные подходы к коррекции нарушений, связанных с расстройством аутистического спектра (РАС), всегда включают в себя занятия по развитию навыков коммуникации, способности ребенка к подражанию, действию по образцу. Однако существует целый ряд методов, в которых минимизируется необходимость общения с аутичным ребенком (сенсорная интеграция [1], метод А. Томатиса [42]), либо компетенции формируются в условиях ограниченной или специфической коммуникации (прикладной анализ поведения (Applied Behavior Analysis) [33], вербально-поведенческий подход (Verbal Behavior Approach) [20], тренинг ключевых реакций (Pivotal Response Training) [21, 31], программа ТЕАССН Program [34; 37]). Вместе с тем, общепризнанными становятся целенаправленные вмешательства на основе развития отношений или социально-прагматические подходы (DIR-Floortime [22; 27], программа Son-Rise [30; 41], вмешательство, основанное на развитии отношений (Relationship Development Intervention [27; 28]). В научных обзорах и практических руководствах последних лет такие подходы выделяются в отдельное направление, так как они основаны на идеях психологии развития, имеют теоретическую базу и методологию, отличные от прикладного поведенческого анализа и других поведенческих вмешательств [22; 29]. Развивающие модели вмешательств, в отличие от поведенческих, исходно сконцентрированы на развитии общения и предполагают обучение взрослых — родителей, педагогов, тьюторов — недирективным интерактивным методикам, способствующим взаимодействию и развитию коммуникации в контексте игры [22]. К таким подходам следует отнести и эмоционально-смысловой, в рамках которого выполнено настоящее исследование [5; 17].

В зарубежной практике помощи при РАС представлены смешанные программы, в которых игра и другие взаимодействия с ребенком, направленные на построение эмоционально значимых отношений, сочетаются с отработкой необходимых социально-бытовых навыков с помощью поведенческих технологий. Однако такого рода программы, как правило, ориентированы только на детей раннего возраста (Денверская модель раннего вмешательства (Early Start Denver Model) [35]; JASPER [40]).

В отечественной психологической традиции является общепризнанным, что психическое развитие и социализация ребенка вне общения невозможны [2]. Онтогенез общения в раннем и дошкольном возрастах изучался М.И. Лисиной [11; 12], С.Ю. Мещеряковой [15] и другими отечественными психологами.

Исследования свидетельствуют, что в дошкольном возрасте развитие способности к общению возможно и при низкофункциональном аутизме [3; 16; 27; 30]. Имплицитно это указывает на то, что даже при наиболее тяжелых вариантах аутистического развития коммуникативные функции пусть в дефицитарном виде, но все же представлены и, следовательно, могут развиваться в ходе специально направленной коррекционной работы, выстроенной с учетом закономерностей нормального онтогенеза.

В современных исследованиях и практических руководствах, посвященных коррекционной помощи при аутизме, описаны разные формы и модели работы с дошкольниками, нацеленные на развитие коммуникации: построенные на игре и/или на обучении, предполагающие вовлеченность в работу родителей и/или специалистов, индивидуальные и/или групповые [22; 24; 26–29; 31–37; 39–41].

Очевидной подсказкой в выборе средств и форм коррекционной работы для нас послужили идеи М.И. Лисиной о ведущем характере деятельности общения в первом полугодии жизни ребенка (ситуативно-личностная форма общения) [11; 12]. В этом возрасте зарождаются простые потешковые игры «лицом к лицу». В них ярко проявляется возможность младенца «заражаться» эмоциональным состоянием близкого человека, формируется способность к проявлению собственных эмоций, к различению эмоциональных состояний других людей [12; 15]. По мере взросления (от 6 месяцев до 2 лет) игры развиваются и усложняются, опосредуются предметами в ходе ситуативно-деловой формы общения со взрослым, формируя способность к подражанию, к осмысленному социальному взаимодействию [11; 12; 19]. Идея включения таких игр в работу с дошкольниками с низкофункциональным аутизмом отражает, на наш взгляд, логику восполнения ранних этапов онтогенеза общения и позволяет обозначить необходимые условия ее успешности: а) привлечение внимания аутичного ребенка к другому как субъекту общения; б) поиск средств, вызывающих у аутичного ребенка позитивное переживание взаимодействия с другим.

Следуя логике онтогенеза, нами была выбрана групповая форма работы, обеспечивающая возможность общения ребенка как со взрослым, так и со сверстниками [4]. Таким образом, в основу нашего исследования легло **предположение** о групповых коммуникативных играх «лицом к лицу» как о наиболее адекватном инструменте решения задач по развитию возможностей общения у дошкольников с РАС.

Разработка специальной модели групповых занятий с дошкольниками с низкофункциональным аутизмом была обусловлена также практической необходимостью оказания коррекционной помощи максимально возможному числу воспитанников коррекционных групп детского сада, имеющих РАС. Как упоминалось выше, для детей с аутизмом разработаны различные формы игровых занятий, направленные на разные цели; имеются и разные модели включения детей с РАС в групповое взаимодействие, но речь идет, как правило, об интеграции детей с аутизмом в группу детей, не имеющих проблем общения. В нашем случае планировалось проводить игровые занятия, направленные на развитие

возможностей общения, в группах дошкольников с низкофункциональным аутизмом, что требовало разработки специальной методики работы.

### Описание групповых коммуникативных игр «лицом к лицу»

В рамках исследования были разработаны специальные игровые занятия, основной *целью* которых являлось развитие способности к общению у дошкольников с РАС. Основными *задачами* коррекционной работы стали:

- развитие способности к «эмоциональному заражению» в игровой ситуации, к переживанию удовольствия в ходе совместной игры;
- развитие выносливости в общении, снижение повышенной чувствительности к тактильному контакту, к лицу, глазам, голосу другого человека;
- развитие интереса и внимания к мимике, жестикуляции, интонации другого человека;
- развитие способности к подражанию и ответным действиям;
- формирование навыков самоконтроля, способности к управлению движениями, действиями, импульсивными реакциями.

Использовались *простые игры*, характерные для общения взрослого с ребенком младенческого и раннего возраста. В игровое занятие входили два вида игр: игры, основанные на *непосредственном контакте* «лицом к лицу», и игры, в которых *контакт опосредовался* предметами.

Игры, основанные на *непосредственном контакте*, делились на два типа:

- простые потешковые игры: фиксируют внимание на лице, мимике, жестах партнера и побуждают к тактильному контакту с помощью необычных («щечки лопнули»), приятных («сорока-ворона»), интригующих («глазки спрятались — ку-ку!»), циклично повторяющихся («ладушки») ощущений;
- потешковые игры «с приключением» («коза бодатая», «паучок», «крокодил»): помогают вызвать инстинктивные реакции, направленные на проявление позитивных эмоций в ответ на разрешение «острого» сюжета, на благополучный финал «рискованного» взаимодействия с другими.

Все игры, за исключением тех, в которых речь невозможна (например, при «надутых щечках»), сопровождалась проговариванием ритмичной потешки (например, «по тропинке еж бежал и на горочку попал, там свернулся он клубком и скатился кувырком!»). Каждая игра завершалась речевым, эмоциональным, тактильным поощрением детей, поддерживающим их внимание, активность, позитивный настрой.

Коммуникативные игры проводились в два основных этапа: *индивидуальная подготовка ребенка и групповая игра*. Необходимость подготовительной работы была связана с высокими чувствительностью и тревогой детей с РАС,

усугубляющимися в новой обстановке и при ожидании перспективы взаимодействия, что проявлялось в защитном поведении — уклонении от контакта, негативизме, крике, агрессии или самоагрессии. Их преодолению способствовало установление эмоционального контакта с ребенком, развитие интереса к игре со взрослым. Условием успешного перехода на следующий (групповой) этап занятий была готовность ребенка подпустить взрослого на расстояние 0,5 метра и, сидя напротив, на протяжении 10–15 минут допускать дозированный эмоциональный контакт в непосредственном игровом взаимодействии. В зависимости от специфики и степени выраженности РАС длительность подготовительного этапа варьировалась от 1–2 до 8–12 индивидуальных игровых занятий, после чего ребенок включался в групповую работу.

Групповые игры проводились в малых группах от 3 до 5 детей 4–6 лет с разными вариантами РАС. Подбор зависел от выраженности аутистических проявлений и уровня коммуникативных возможностей каждого ребенка. Занятия проходили два раза в неделю, каждое длилось 20–30 минут. Перед началом игр дети и ведущий располагались на стульчиках или на пуфах плотным кругом, получая возможность взаимодействовать лицом к лицу с другими, не вставая с места. На этапе адаптации новичков к групповому занятию за спинами детей могло располагаться 1–2 дополнительных места для сопровождающих взрослых.

### Программа исследования

**Выборка.** Данные для исследования накапливались в течение 6 лет в ходе работы с воспитанниками трех групп компенсирующей направленности МАДОУ № 53 детского сада комбинированного вида (2014–2017 гг.) и Детского центра «Со-бытие», специализирующегося на помощи детям с РАС (2017–2020 гг.), города Томска.

Общую выборку составили 60 дошкольников с РАС 4–6 лет. Критерием включения в общую выборку был медицинский диагноз ребенка, относящийся к разделу F.84 классификатора МКБ-10 [14]; у 80% детей по данному диагнозу была оформлена инвалидность. Все дети посещали дошкольные образовательные организации (ДОО) и были включены в непосредственную образовательную деятельность.

В экспериментальную группу (ЭГ) вошли 30 детей, включенных в игровые занятия «лицом к лицу». Контрольную группу (КГ) составили 30 детей, не участвовавших в таких занятиях. Обе группы формировались случайным образом по мере поступления детей в ДОО. Новые игровые занятия «лицом к лицу» проводились в ранние утренние часы и не были обязательными для каждого ребенка с РАС, посещающего ДОО, поэтому в ЭГ попали дети с РАС, родители которых приняли решение о посещении ребенком таких занятий, в КГ — дети, родители которых от этих занятий отказались.

Данные по каждому ребенку собирались в течение 9 месяцев (первый учебный год). Накопление данных было остановлено, когда ЭГ и КГ сравнялись по количеству

детей определенного возраста (в каждой по 10 детей четырех, пяти и шести лет), выраженности аутистических нарушений (в каждой по 25 детей с результатом «тяжелый аутизм» по CARS и 5 детей с проявлениями аутизма «от легкого до среднего») и представленности групп по полу (24 мальчика и 6 девочек в КГ, 22 мальчика и 8 девочек в ЭГ). Исходная выраженность аутистических нарушений в соотношении с возрастом и полом детей в ЭГ и КГ приведена в таблице 1.

Таблица 1

**Исходная выраженность аутистического расстройства в ЭГ и КГ по возрасту и полу детей**

Группа		Возраст			Пол	
		4 года	5 лет	6 лет	Мальчики	Девочки
ЭГ	количество детей	10	10	10	22	8
	M	50,05	43,9	49,3	46,27	51,81
	SD	4,97	9,73	8,42	8,71	4,83
КГ	количество детей	10	10	10	24	6
	M	50,1	47,4	46,8	47,21	51,67
	SD	6,29	10,62	7,80	8,67	5,61

*Примечания.* M — среднее арифметическое по баллам CARS (первый замер, «до»); SD — стандартное отклонение по баллам CARS (первый замер, «до»).

**Методы и процедура.** Сначала оценивалась выраженность РАС посредством скринингового теста CARS [38]. Диагностика велась в серии коротких индивидуальных игр с ребенком.

Далее оценивались возможности общения посредством Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья детей и подростков (МКФ ДП) [13]. Для исследования были отобраны 25 доменов из раздела «Активность и участие» в соответствии с рекомендациями об использовании МКФ для оценки функционирования детей и подростков [18]. Выявлялись затруднения, которые испытывает ребенок в реализации той или иной способности при возможности участия в конкретных жизненных ситуациях (идентификатор данной категории в МКФ обозначается буквой «d»). Диагностика велась в ходе наблюдения за особенностями общения ребенка в организованном игровом и свободном взаимодействии со взрослыми и сверстниками в условиях посещаемой им группы. Все 25 признаков оценивались по шкале от 0 до 4 баллов: 0 — в соответствии с возрастом; 1 — ограниченно, но самостоятельно; 2 — ограниченно, в основном с помощью взрослого; 3 — изредка, крайне ограниченно и с активной помощью взрослого; 4 — признак отсутствует. Максимально возможный суммарный результат составлял 100 баллов. Общее развитие

возможностей общения определялось согласно требованиям МКФ: 0–4% (0–4 балла) — нет затруднений; 5–24% (5–24 балла) — легкие затруднения; 25–49% (25–49 баллов) — умеренные затруднения; 50–95% (50–95 баллов) — тяжелые затруднения; 96–100% (96–100 баллов) — абсолютные затруднения.

Данные, полученные по CARS и МКФ ДП, уточнялись на основе беседы с родителями ребенка и экспертных оценок работающих с ним специалистов. Через 9 месяцев проводилась повторная диагностика.

**Статистические методы.** При оценке соответствия количественных показателей нормальному распределению использовался критерий Шапиро–Уилка. Количественные показатели описывались с помощью средних арифметических величин ( $M$ ), а также стандартных отклонений ( $SD$ ) с 95% доверительным интервалом при нормальном распределении. В отсутствии нормального распределения показатели описывались с помощью медианных значений ( $Me$ ) и значений нижнего и верхнего квартилей ( $Q_1$ – $Q_3$ ).

Сравнение ЭГ и КГ по показателю, распределение которого отличалось от нормального, выполнялось с помощью U-критерия Манна–Уитни, а в случае нормального распределения и неравных дисперсиях — t-критерия Стьюдента в модификации Уэлча. Сопоставление ЭГ и КГ по количеству случаев перехода суммарного балла в диапазон, характерный для более легкой степени нарушения, а также по величине сдвига значений велось с помощью  $\phi$ -критерия (углового преобразования Фишера). Стохастичность тенденций в группах уточнялась с помощью биномиального критерия  $m$ .

Наличие связи показателей по CARS и МКФ ДП выявлялось посредством коэффициента ранговой корреляции Спирмена ( $r_s$ ).

### Результаты исследования и их анализ

Согласно результатам корреляционного анализа, в обеих выборках (КГ и ЭГ) данные, полученные по CARS и МКФ, коррелируют друг с другом ( $r_s$  (ЭГ)=0,953,  $r_s$  (КГ)=0,960,  $p \leq 0,01$ ). Данный факт подтверждает предположения о том, что: а) выраженность аутистического расстройства и степень затруднения в общении взаимосвязаны (на примере ЭГ и КГ); б) снижение выраженности аутистических проявлений связано с развитием возможностей общения (на примере ЭГ).

Сопоставление результатов первого замера не показало статистически значимых различий между ЭГ и КГ по выраженности у детей аутистических нарушений (CARS, замер «до»,  $p=0,894$ ) и ограничениям возможностей общения (МКФ, замер «до»,  $p=0,888$ ). Во втором замере («после») по тем же параметрам между ЭГ и КГ выявлены достоверные различия (CARS, замер «после»,  $p < 0,001$ ; МКФ, замер «после»,  $p=0,001$ ). Результаты сопоставления приведены в таблице 2. Анализ результатов второго замера позволил сформулировать следующие выводы.

У детей с РАС через 9 месяцев участия в групповых играх «лицом к лицу» суммарный балл исследуемых показателей достоверно чаще ( $p < 0,001$ , критерий  $\phi$ )

отражает диапазон более легкой степени нарушений (19 случаев по CARS и 21 случай по МКФ в ЭГ), чем без участия в подобных играх (3 случая по CARS и 6 случаев по МКФ в КГ). Наблюдаемое у большинства детей КГ сохранение выраженности нарушения в границах прежнего диапазона (24 случая по МКФ и 27 случаев, CARS) в течение 9 месяцев не случайно:  $p \leq 0,01$  по биномиальному критерию  $m$ .

Таблица 2

**Анализ показателей по CARS и МКФ в ЭГ и КГ на замерах «до» и «после»**

Показатели (статистический критерий)	Группа	M±SD / Me	95% ДИ / Q <sub>1</sub> -Q <sub>3</sub>	p
CARS, замер «до» (U Манна-Уитни)	ЭГ	48	44–55	0,894
	КГ	48	43–55	
МКФ, замер «до» (U Манна-Уитни)	ЭГ	88	78–97	0,888
	КГ	88	75–98	
CARS, замер «после» (t Стьюдента в модификации Уэлча)	ЭГ	34±10	30–37	<b>&lt;0,001</b>
	КГ	44±9	41–48	
МКФ, замер «после» (U Манна-Уитни)	ЭГ	66	44–76	<b>0,001</b>
	КГ	80	67–92	

*Примечания.* M — среднее арифметическое; SD — стандартное отклонение; Me — медиана; Q<sub>1</sub>-Q<sub>3</sub> — значения нижнего и верхнего квартилей; p — значимость различий. Показатели средних значений, стандартного отклонения, медиан и квартилей округлены до целого. Жирным начертанием выделены значимые различия.

Коррекционный эффект, определяемый нами как величина снижения ограничений общения по МКФ или выраженности аутистических проявлений по CARS и проявляющийся в сдвиге значений по замерам «до» и «после», в КГ не превышает 12% и в большинстве случаев варьируется в пределах 1–10%. В ЭГ коррекционный эффект значительно выше и в большинстве случаев варьирует в диапазоне 15–35% (см. табл. 3, критерий  $\phi$ , и табл. 4, критерий  $m$ ). Данный факт свидетельствует о том, что включение дошкольников с РАС в групповые коммуникативные игры «лицом к лицу» повышает эффективность совокупной коррекционной помощи работающих с ними специалистов в 1,5–3,5 раза по сравнению с помощью, оказываемой детям без организации подобных игр.

При анализе данных было обнаружено, что результаты первого замера («до») по МКФ делят каждую выборку (ЭГ и КГ) на три подгруппы: дети с «абсолютными» затруднениями в общении (по 11 детей), «тяжелыми» (по 17 детей) и «умеренными» затруднениями в общении (по 2 ребенка). Две первые подгруппы включали в себя почти всех детей исследуемой выборки, поэтому дальнейший анализ результатов касался именно этих подгрупп.

Таблица 3

**Сравнение ЭГ и КГ по величине снижения выраженности ограничений общения (МКФ) и аутистических проявлений (CARS)**

		«Есть эффект»	«Нет эффекта»	N	φ-критерий углового преобразования	p
<b>МКФ</b>	ЭГ	29 (96,7%)	1 (3,3%)	30	2,776 (φ <sub>ЭГ</sub> )	
	КГ	3 (10%)	27 (90%)	30	0,644 (φ <sub>КГ</sub> )	
	Суммы	32	28		8,257 (φ <sub>ЭМП</sub> )	p<0,00
<b>CARS</b>	ЭГ	28 (93,3%)	2 (6,7%)	30	2,618 (φ <sub>ЭГ</sub> )	
	КГ	1 (3,3%)	29 (96,7%)	30	0,365 (φ <sub>КГ</sub> )	
	Суммы	29	31		8,726 (φ <sub>ЭМП</sub> )	p<0,00

*Примечания.* φ — значения по критерию углового преобразования Фишера; p — значимость различий. «Есть эффект» — коррекционный эффект от 12% и более; «Нет эффекта» — коррекционный эффект ниже 12%.

Таблица 4

**Величина сдвига значений МКФ и CARS по замерам «до» и «после» у детей из ЭГ и КГ**

Выборка	Метод	Сдвиг, %	P	f <sub>ЭМП</sub> / m <sub>ЭМП</sub>	f <sub>теор</sub>	p
ЭГ (n=30)	МКФ	от 15 до 35%	0,35	24	10,50	p<0,01
	CARS	от 15 до 35%	0,35	25	10,50	p<0,01
КГ (n=30)	МКФ	от 1 до 10%	0,10	23	3,00	p<0,01
	CARS	от 1 до 10%	0,10	25	3,00	p<0,01

*Примечания.* P — вероятность случайного попадания в указанный диапазон; f<sub>ЭМП</sub> / m<sub>ЭМП</sub> — эмпирическая частота попадания в указанный диапазон; f<sub>теор</sub> — теоретическая частота попадания в указанный диапазон; p — устойчивость тенденции.

У детей с «тяжелыми» и «абсолютными» затруднениями возможности общения оказались принципиально разными. Описать отличия с достоверностью p≤0,01, и лишь в отдельных случаях p≤0,05, позволил проведенный с помощью критерия m анализ результатов первого замера по каждому домену МКФ, задействованному в исследовании. Отметим, что представленные описания одинаково отражают исходные возможности общения детей с РАС в ЭГ и КГ.

**«Абсолютные затруднения».** В поведении детей отсутствуют проявления большинства исследуемых параметров общения. Исключение — 5 признаков,

проявления которых крайне редко, но все же наблюдались: импульсивные, с трудом контролируемые реакции в кризисных условиях (d2402) и ответах на особенные проявления других (d7102), понимание простых, усиленных, многократно повторяющихся невербальных сообщений (d3150), элементарные отклики в формальных отношениях с авторитетными людьми/педагогами, специалистами (d7400) и в семейных отношениях (d7601).

**«Тяжелые затруднения».** В поведении детей представлены почти все исследуемые параметры общения. Исключение составляют 5 признаков, по которым иногда фиксируется отсутствие проявления способности: передавать сообщения посредством изображений (d3352), начинать общение (d3500), общаться одновременно со многими (d3504), выстраивать формальные (d7402) и неформальные отношения с равными (d7504).

Далее в ЭГ были исследованы результаты второго замера по МКФ и CARS. Установлено, что подгруппе с исходно «абсолютными затруднениями» в общении девяти месяцев участия в играх «лицом к лицу» хватило, чтобы выйти из рамок «абсолютных затруднений» в общении (11 из 11 детей по МКФ), но оказалось недостаточно, чтобы преодолеть границы «тяжелого аутизма» (1 из 11 детей по CARS). Подгруппе с исходно «тяжелыми затруднениями» в общении этого времени хватило, чтобы у большинства детей снизилась выраженность аутистических проявлений (16 из 17 детей по CARS), но лишь половина из них успела войти в диапазон «умеренных затруднений» в общении (9 из 17 детей по МКФ). Мы предполагаем, что такую неравномерность в достижениях детей можно преодолеть, продлив игровые занятия «лицом к лицу» для дошкольников с наиболее тяжелыми затруднениями в общении как минимум еще на один учебный год.

Затем была проанализирована успешность использования игр «лицом к лицу» в решении основных задач по развитию общения. Значимые результаты удалось получить в обеих подгруппах ЭГ. В первую очередь это касалось ярко раскрывающейся способности выражать удовольствие и благодарность (d7101), удерживать внимание на лице, голосе, прикосновениях партнера (d160). Далее стало очевидным улучшение способности понимать устные сообщения (d310), понимать и отчасти использовать язык тела для передачи сообщений (d3150), подражать (d130), поддерживать общение и включаться в игру (d3501, d880). На изменения в проявлении детьми этих способностей обращали внимание родители и сторонние специалисты. Разница между подгруппами выражалась в том, что к концу учебного года дети с «абсолютными затруднениями» в общении только начали выходить на уровень, характерный для детей с «тяжелыми затруднениями» общения до начала игровых занятий. У детей же с «тяжелыми затруднениями» в общении к концу учебного года стали проявляться более естественные реакции, не типичные для тяжелых форм РАС.

### **Обсуждение результатов исследования**

В современной отечественной и зарубежной практике помощи при аутизме направление, связанное с развитием возможностей коммуникации, является одним

из наиболее разрабатываемых; в работе с детьми раннего и дошкольного возраста активно используются разного рода игры [3; 6–10; 21–24; 26–37; 39–41]. При этом использование наиболее онтогенетически ранних видов игрового взаимодействия, подобных описанным в настоящем исследовании играм «лицом к лицу», характерно только для программ и вмешательств, ориентированных на ранний возраст [24; 29; 35; 36; 39; 40]. Поэтому одним из значимых результатов исследования является подтверждение того факта, что наиболее простые формы коммуникативных игр «лицом к лицу», в норме свойственные младенческому и раннему возрасту, адекватны для развития возможностей общения у дошкольников с низкофункциональным аутизмом, причем как в младшем, так и в старшем дошкольном возрастах. Это дает возможность предположить, что наиболее адекватными в коррекционной помощи детям с аутизмом являются вмешательства, ориентированные на логику нормального онтогенеза и направленные на восполнение пробелов раннего эмоционального и социального развития.

Новизна исследования состоит в использовании подобной формы работы с малыми группами детей с РАС, для чего была разработана специальная методика, позволяющая включать дошкольников с низкофункциональным аутизмом в групповые занятия после короткого периода индивидуальной подготовки. Аналогов подобной системы работы в настоящее время не существует, при этом практическая ценность такой методики для использования в дошкольных образовательных организациях представляется очевидной.

Ограничением данного исследования является небольшой временной отрезок (9 месяцев), выбранный для оценки полученных результатов, что делает актуальным дальнейшее катамнестическое отслеживание детей экспериментальной группы. В исследовании не была учтена возможная разница в программах двух дошкольных образовательных организаций. Эта разница не могла быть значительной, поскольку такие программы формируются в рамках государственного стандарта дошкольного образования, однако в будущих исследованиях следует учесть возможные вариации для экстраполяции данных и повышения надежности результатов исследования. В дизайне исследования не присутствовали контролируемые переменные, такие как пол детей, условия домашнего воспитания или, например, ценностные установки родителей по отношению к занятиям, которые проводятся с их детьми в ДОО, что открывает перспективу для дальнейших исследований, уточняющих возможности разработанной методики. Интересным и значимым для практики представляется также изучение возможностей обсуждаемого вмешательства в работе не только с нозологически однородными, но и с интегративными группами детей раннего или дошкольного возраста, включающими в себя детей с РАС и детей, не имеющих нарушений коммуникации.

### **Заключение**

В исследовании изучались возможности специальных групповых коммуникативных игр «лицом к лицу» в развитии способности к общению

Гращенкова Н.С., Либлинг М.М. Развитие способности к общению у дошкольников с расстройствами аутистического спектра в групповых коммуникативных играх «лицом к лицу»  
Клиническая и специальная психология  
2021. Том 10. № 1. С. 15–35.

Grashchenkova N.S., Libling M.M. Developing a Capacity for Communication in Preschoolers with Autistic Spectrum Disorders in a Face-to-Face Group Communicative Play  
Clinical Psychology and Special Education  
2021, vol. 10, no. 1, pp. 15–35.

дошкольников с РАС. Результаты проведенного исследования подтверждают эффективность разработанной системы занятий в снижении коммуникативных и социальных дефицитов у детей с тяжелыми вариантами РАС. На исследуемой выборке обнаружено, что у детей экспериментальной группы в сравнении с контрольной произошло выраженное снижение ограничений общения (оценка по МКФ ДП) и аутистических проявлений в целом (оценка по CARS).

Анализ результатов показал, что разработанная система игровых занятий позволяет развивать способности к социальному взаимодействию и коммуникации у детей, исходно имевших «абсолютные затруднения» в общении, а также развивать способности к общению и выражено снижать интенсивность аутистических проявлений у детей с исходно «тяжелыми затруднениями» в общении. Таким образом, групповые коммуникативные игры «лицом к лицу» могут рассматриваться как инструмент коррекционной помощи, адекватный для развития способностей к общению у дошкольников с РАС, в том числе при низкофункциональном аутизме.

## Литература

1. Айрис Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / пер. с англ. Ю. Даре. М.: Теревинф, 2009. 272 с.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2000. 288 с.
3. Аршатская О.С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся детском аутизме // Дефектология. 2005. № 2. С. 46–57.
4. Бабкина Н.В. Ракурсы понимания категории психологического сопровождения в системе общего и специального образования [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2018. Том 7. № 4. С. 1–18. DOI: 10.17759/psyclin.2018070401 (дата обращения: 08.09.2020)
5. Баенская Е.Р. Разделенное переживание – путь терапии детского аутизма [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. № 20. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-20/razdelennoe-perezhivanie-put-terapii-detskogo> (дата обращения: 08.09.2020)
6. Гращенкова Н.С. Дошкольное образование: программа, основанная на методе игровой терапии [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2017. № 28. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-28/preschool-education-a-program-based-on-the-method-of-play-therapy> (дата обращения: 08.09.2020)
7. Гращенкова Н.С. Игровая развивающая программа для дошкольников с РАС и другими нарушениями развития (работа с малыми группами в ДОУ) // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2016. № 8. С. 39–45.

Гращенкова Н.С., Либлинг М.М. Развитие способности к общению у дошкольников с расстройствами аутистического спектра в групповых коммуникативных играх «лицом к лицу»  
Клиническая и специальная психология  
2021. Том 10. № 1. С. 15–35.

Grashchenkova N.S., Libling M.M. Developing a Capacity for Communication in Preschoolers with Autistic Spectrum Disorders in a Face-to-Face Group Communicative Play  
Clinical Psychology and Special Education  
2021, vol. 10, no. 1, pp. 15–35.

8. Гращенкова Н.С. Утренние занятия в малых группах как вариант адаптации метода игровой терапии к условиям ДОУ // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2015. № 8. С. 40–49.

9. Либлинг М.М. Игра в коррекции детского аутизма. Сообщение 1 // Дефектология. 2016. № 6. С. 23–41.

10. Либлинг М.М. Игра в коррекции детского аутизма. Сообщение 2 // Дефектология. 2017. № 1. С. 9–22.

11. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / Под редакцией А.Г. Рузской. М.: Изд-во Института практической психологии. Воронеж: МОДЭК, 1997. 383 с.

12. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. 318 с.

13. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья детей и подростков [Электронный ресурс]. М.: ВОЗ, ФГБУ ФБ МСЭ, 2016. 241 с. URL: <https://www.who.int/publications/list/2016/icd-children/ru/> (дата обращения: 08.09.2020).

14. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем десятого пересмотра [Электронный ресурс] // Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ), 2019. URL: <https://mkb10.su> (дата обращения: 08.09.2020).

15. Мещерякова С.Ю., Авдеева Н.Н. Роль общения в психическом развитии младенца // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка: учеб. пособие / под ред. Г.В. Бурменской. М.: МПСИ, 2005. С. 261–274.

16. Никольская О.С. Аутизм лечится общением // Аутизм и нарушения развития. 2016. Том 14. № 4. С. 35–38. DOI: 10.17759/autdd.2016140406

17. Никольская О.С., Баенская Е.Р. Коррекция детского аутизма как нарушения аффективной сферы: содержание подхода [Электронный ресурс] // Альманах института коррекционной педагогики. 2014. № 19. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/korrekcija-detskogo-autizma-kak-narusheniya> (дата обращения: 08.09.2020)

18. Романова З.А, Науменко Л.Л. Использование международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья при экспертизе детей и подростков // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. 2014. № 1. С. 51–56.

19. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Под редакцией Д.И. Фельдштейна. М.: изд-во Института практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. 416 с.

Гращенкова Н.С., Либлинг М.М. Развитие способности к общению у дошкольников с расстройствами аутистического спектра в групповых коммуникативных играх «лицом к лицу»  
Клиническая и специальная психология  
2021. Том 10. № 1. С. 15–35.

Grashchenkova N.S., Libling M.M. Developing a Capacity for Communication in Preschoolers with Autistic Spectrum Disorders in a Face-to-Face Group Communicative Play  
Clinical Psychology and Special Education  
2021, vol. 10, no. 1, pp. 15–35.

20. *Barbera M.L., Rasmussen T.* The verbal behavior approach. How to teach children with autism and related disorders? London: Jessica Kingsley Publishers, 2007. 198 p.

21. *Barrett A.C., Vernon T.W., McGarry E.S. et al.* Social responsiveness and language use associated with an enhanced PRT approach for young children with ASD: Results from a pilot RCT of the PRISM model // *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2020. № 71. P. 1-11. DOI: 10.1016/j.rasd.2019.101497

22. *Binns A.V., Oram Cardy J.* Developmental social pragmatic interventions for preschoolers with autism spectrum disorder: A systematic review // *Autism and Developmental Language Impairments*. 2019. Vol. 4. № 1. P. 1–18. DOI: 10.1177/2396941518824497

23. *Brady N.C., Swinburne Romine R.E., Holbrook A. et al.* Measuring change in the communication skills of children with autism spectrum disorder. Using the Communication Complexity Scale // *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*. 2020. Vol. 125. № 6. P. 481–492. DOI: 10.1352/1944-7558-125.6.481

24. *Chang Y.C., Shire S.Y.* Promoting play in early childhood programs for children with ASD: Strategies for educators and practitioners // *Teaching Exceptional Children*. 2019. Vol. 52. № 2. P. 66–76. DOI: 10.1177/0040059919874305

25. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM 5)*, 5th ed. American Psychiatric Association Publishing, 2020. DOI: 10.1176/appi.books.9780890425596

26. *Ingersol, B., Dvortcsak A.* Teaching social communication to children with autism and other developmental delays, 2nd ed. NY: Guilford Press, 2019. 448 p.

27. *Greenspan S.I., Wieder S.* Engaging Autism: Using the Floortime approach to help children relate, communicate, and think. Cambridge, MA: Da Capo Press, 2009. 448 p.

28. *Gutstein S.E.* The RDI Book: Forging new pathways for autism, Asperger's and PDD with the relationship development intervention program. Houston, TX: Connections Center, 2009. 373 p.

29. *Hyman S.L., Levy S.E., Myers S.M. et al.* Identification, evaluation, and management of children with autism spectrum disorder. Clinical report // *Pediatrics*. 2020. Vol. 145. № 1. P. 1–116. № 1. DOI: 10.1542/peds.2019-3447

30. *Kahjoogh M.A., Pishyareh E., Gharamaleki F. et al.* The Son-Rise Programme: an intervention to improve social interaction in children with autism spectrum disorder // *International Journal of Therapy and Rehabilitation*. 2020. Vol. 27. № 5. P. 1-8. DOI: 10.12968/ijtr.2018.0148

31. *Koegel R.L., Koegel L.K.* The PRT pocket guide. Baltimore, MD: Brookes Publishing, 2012. 195 p.

32. *Leadbitter K., Macdonald W., Taylor C. et al.* Parent perceptions of participation in a parent-mediated communication-focused intervention with their young child with autism

Гращенкова Н.С., Либлинг М.М. Развитие способности к общению у дошкольников с расстройствами аутистического спектра в групповых коммуникативных играх «лицом к лицу»  
Клиническая и специальная психология  
2021. Том 10. № 1. С. 15–35.

Grashchenkova N.S., Libling M.M. Developing a Capacity for Communication in Preschoolers with Autistic Spectrum Disorders in a Face-to-Face Group Communicative Play  
Clinical Psychology and Special Education  
2021, vol. 10, no. 1, pp. 15–35.

spectrum disorder // *Autism*. 2020. Vol. 24. № 8. P. 2129–2141. DOI: 10.1177/1362361320936394

33. Leaf J.B., Cihon J.H., Ferguson J.L. et al. Advances in our understanding of behavioral intervention: 1980 to 2020 for individuals diagnosed with autism spectrum disorder // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2020. DOI: 10.1007/s10803-020-04481-9

34. Mesibov G.B., Shea V., Schopler E. The TEACCH approach to autism spectrum disorders. NY: Springer, 2004. 212 p. DOI: 10.1007/978-0-306-48647-0

35. Rogers S.J., Estes A., Lord C. et al. A multisite randomized controlled two-phase trial of the early start denver model compared to treatment as usual // *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2019. Vol. 58. № 9. pp. 853–865. DOI: 10.1016/j.jaac.2019.01.004

36. Sandbank M., Bottema-Beutel K., Crowley S. et al. Project AIM: Autism intervention meta-analysis for studies of young children // *Psychological Bulletin*. 2020. Vol. 146. № 1. P. 1–29. DOI: 10.1037/bul0000215

37. Sanz-Cervera P., Fernandez-Andres M.I., Pastor-Cerezuela G. et al. The effectiveness of TEACCH intervention in autism spectrum disorder: A review study // *Psychologist Papers*. 2018. Vol. 39. № 1. P. 40–50. DOI: 10.23923/pap.psicol2018.2851

38. Schopler E., Reichler R.J., DeVellis R.F. et al. Toward objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS) // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1980. Vol. 10. № 1. P. 91–103. DOI: 10.1007/BF02408436

39. Shire S.Y., Shih W., Bracaglia S., et al. Peer engagement in toddlers with autism: Community implementation of dyadic and individual joint attention, symbolic play, engagement, and regulation intervention // *Autism*. 2020. Vol. 24. № 8. P. 2142–2152. DOI: 10.1177/1362361320935689

40. Shire S.Y., Shih W., Chang Y.C. et al. Sustained community implementation of JASPER intervention with toddlers with autism // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2019. № 49. P. 1863–1875. DOI: 10.1007/s10803-018-03875-0

41. Thompson C.K., Jenkins T. Training parents to promote communication and social behavior in children with autism: The Son-Rise Program // *Journal of Communication Disorders, Deaf Studies and Hearing Aids*. 2016. Vol. 4. № 1. P. 1–7. DOI: 10.4172/2375-4427.1000147

42. Tomatis A.A. The ear and the voice. Oxford, UK: The Scarecrow Press, 2004. 160 p.

## References

1. Airis E.Dzh. Rebenok i sensornaya integratsiya. Ponimanie skrytykh problem razvitiya [Child and sensory integration. Understanding hidden problems of development.]. Moscow: Terevinf, 2009. 272 p. (In Russ.).

Гращенкова Н.С., Либлинг М.М. Развитие способности к общению у дошкольников с расстройствами аутистического спектра в групповых коммуникативных играх «лицом к лицу»  
Клиническая и специальная психология  
2021. Том 10. № 1. С. 15–35.

Grashchenkova N.S., Libling M.M. Developing a Capacity for Communication in Preschoolers with Autistic Spectrum Disorders in a Face-to-Face Group Communicative Play  
Clinical Psychology and Special Education  
2021, vol. 10, no. 1, pp. 15–35.

2. Andreeva G.M. Psikhologiya sotsial'nogo poznaniya: Ucheb. posobie dlya studentov vysshih uchebnykh zavedenii [Psychology of social comprehension: Study manual for higher education students]. Moscow: Aspekt Press, 2000. 288 p. (In Russ.).

3. Arshatskaya O.S. Psikhologicheskaya pomoshch' rebenku rannego vozrasta pri formiruyushchemsya detskom autizme [Psychological aid to an early age child with emerging childhood autism]. *Defektologiya=Defectology*, 2005, no. 2, pp. 46–57. (In Russ., Abstr. in Engl.).

4. Babkina N.V. Rakursy ponimaniya kategorii psikhologicheskogo soprovozhdeniya v sisteme obshchego i spetsial'nogo obrazovaniya [Different Perspectives of Psychological Support Concept in Regular and Special Education Systems] [Elektronnyi resurs]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya=Clinical Psychology and Special Education*, 2018, vol. 7, no. 4, pp. 1–18. DOI: 10.17759/psyclin.2018070401

5. Baenskaya E.R. Razdelennoe perezhivanie – put' terapii detskogo autizma. [Shared experience – Therapy approach to treatment of childhood autism] [Elektronnyi resurs]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki=Almanac Institute of Special Education*, 2014, no. 20. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-20/razdelennoe-perezhivanie-put-terapii-detskogo> (Accessed: 08.09.2020) (In Russ.).

6. Grashchenkova N.S. Doshkol'noe obrazovanie: programma, osnovannaya na metode igrovoi terapii [Preschool education: Curriculum based on play therapy method] [Elektronnyi resurs]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki=Almanac Institute of Special Education*, 2017, no. 28. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-28/preschool-education-a-program-based-on-the-method-of-play-therapy> (Accessed: 08.09.2020) (In Russ.).

7. Grashchenkova N.S. Igrovaya razvivayushchaya programma dlya doshkol'nikov s RAS i drugimi narusheniyami razvitiya (rabota s malymi gruppami v DOU) [Play development program for pre-schoolers with asd and other developmental impairments (working in small groups in kindergartens)]. *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya=Upbringing and Educating Children with Abnormal Development*, 2016, no. 8, pp. 39–45. (In Russ., Abstr. in Engl.).

8. Grashchenkova N.S. Utrennie zanyatiya v malykh gruppakh kak variant adaptatsii metoda igrovoi terapii k usloviyam DOU [Morning small group sessions as an option of a play therapy adjustment to kindergarten setting]. *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya=Upbringing and Educating Children with Abnormal Development*, 2015, no. 8, pp. 40–49. (In Russ., Abstr. in Engl.).

9. Libling M.M. Igra v korrektsii detskogo autizma. Soobshchenie 1 [Play in childhood autism therapy, Report 1]. *Defektologiya=Defectology*, 2016, no. 6, pp. 23–41. (In Russ., Abstr. in Engl.).

10. Libling M.M. Igra v korrektsii detskogo autizma. Soobshchenie 2 [Play in childhood autism treatment, Report 2]. *Defektologiya=Defectology*, 2017, no. 1, pp. 9–22. (In Russ., Abstr. in Engl.).

11. Lisina M.I. Obschchenie, lichnost' i psikhika rebenka [Communication, personality and psyche of a child] /A.G. Ruzskaya (ed.). Moscow: publ. of Institute of Practical Psychology; Voronezh: MODEK, 1997. 383 p. (In Russ.).
12. Lisina M.I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii [Facilitating child's personality development through communication]. Saint-Petersburg: Piter, 2009. 318 p. (In Russ.).
13. Mezhdunarodnaya klassifikatsiya funktsionirovaniya, ogranichenii zhiznedeyatel'nosti i zdorov'ya detei i podrostkov [International classification of functioning, disability and health: Children and youth version: ICF-CY] [Elektronnyi resurs]. Moscow: WHO; FGBU FB MSE Mintruda RF, 2016. 241 p. URL: <https://www.who.int/publications/list/2016/icd-children/ru/> (Accessed 08.09.2020) (In Russ.).
14. Mezhdunarodnaya statisticheskaya klassifikatsiya boleznei i problem, svyazannykh so zdorov'em desyatogo peresmotra [International classification of diseases and related health problems. 10th revision] [Elektronnyi resurs]. WHO, 2019. URL: <https://mkb-10.com> (Accessed 08.09.2020) (In Russ.).
15. Meshcheryakova S.Yu., Avdeeva N.N. Rol' obshcheniya v psikhicheskom razviti mladentsa [The role of communication in a psychological development of an infant]. In G.V. Burmenskaya (ed.), *Khrestomatiya po detskoj psikhologii: ot mladentsa do podrostka: uchebnoe posobie=Child Psychology Anthology: From Infant to Adolescent. Teaching Manual*. Moscow: Publ. of MPSU, 2005, pp. 261–274. (In Russ.).
16. Nikol'skaya O.S. Autizm lechitsya obshcheniem [Autism is treatable with communication]. *Autizm i narusheniya razvitiya=Autism and Developmental Disorders*, 2016, vol. 14, no. 4, pp. 35–38. DOI: 10.17759/autdd.2016140406 (In Russ., Abstr. in Engl.).
17. Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R. Korrektsiya detskogo autizma kak narusheniya affektivnoi sfery: sodержanie podkhoda [Treating autism as an affective disorder: approach concept] [Elektronnyi resurs]. *Al'manakh instituta korrektsionnoi pedagogiki=Almanac Institute of Special Education*, 2014, no. 19. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/korrekcija-detskogo-autizma-kak-narusheniya> (Accessed: 08.09.2020) (In Russ.).
18. Romanova Z.A., Naumenko L.L. Ispol'zovanie mezhdunarodnoi klassifikatsii funktsionirovaniya, ogranichenii zhiznedeyatel'nosti i zdorov'ya pri ekspertize detei i podrostkov [Application of International classification of functioning, disability and health to children and adolescents health assessment]. *Mediko-sotsial'naya ekspertiza i reabilitatsiya=Medico-Social Expert Evaluation and Rehabilitation*, 2014, no. 1, pp. 51–56. (In Russ., Abstr. in Engl.).
19. El'konin D.B. Psikhicheskoe razvitie v detskikh vozrastakh [Psychological development in childhood] / D.I. Fel'dshtein (ed.). Moscow: Institute of practical psychology; Voronezh: MODEK, 1997. 416 p. (In Russ.).
20. Barbera M.L., Rasmussen T. The verbal behavior approach. How to teach children with autism and related disorders? London: Jessica Kingsley Publishers, 2007. 198 p.

21. Barrett A.C., Vernon T.W., McGarry E.S. et al. Social responsiveness and language use associated with an enhanced PRT approach for young children with ASD: Results from a pilot RCT of the PRISM model. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2020, no. 71, pp. 1–11. DOI: 10.1016/j.rasd.2019.101497
22. Binns A.V., Oram Cardy J. Developmental social pragmatic interventions for preschoolers with autism spectrum disorder: A systematic review. *Autism and Developmental Language Impairments*, 2019, vol. 4, no. 1, pp. 1–18. DOI: 10.1177/2396941518824497
23. Brady N.C., Swinburne Romine R.E., Holbrook A. et al. Measuring change in the communication skills of children with autism spectrum disorder. Using the Communication Complexity Scale. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 2020, vol. 125, no. 6, pp. 481–492. DOI: 10.1352/1944-7558-125.6.481
24. Chang Y.C., Shire S.Y. Promoting play in early childhood programs for children with ASD: Strategies for educators and practitioners. *Teaching Exceptional Children*, 2019, vol. 52, no. 2, pp. 66–76. DOI: 10.1177/0040059919874305
25. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM 5), 5th ed. American Psychiatric Association Publishing, 2020. DOI: 10.1176/appi.books.9780890425596
26. Ingersol, B., Dvortcsak A. Teaching social communication to children with autism and other developmental delays, 2nd ed. NY: Guilford Press, 2019. 448 p.
27. Greenspan S.I., Wieder S. Engaging Autism: Using the Floortime approach to help children relate, communicate, and think. Cambridge, MA: Da Capo Press, 2009. 448 p.
28. Gutstein S.E. The RDI Book: Forging new pathways for autism, Asperger's and PDD with the relationship development intervention program. Houston, TX: Connections Center, 2009. 373 p.
29. Hyman S.L., Levy S.E., Myers S.M. et al. Identification, evaluation, and management of children with autism spectrum disorder. Clinical report. *Pediatrics*, 2020, vol. 145, no. 1, pp. 1–116. DOI: 10.1542/peds.2019-3447
30. Kahjoogh M.A., Pishyareh E., Gharamaleki F. et al. The Son-Rise Programme: an intervention to improve social interaction in children with autism spectrum disorder. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 2020, vol. 27, no. 5, pp. 1–8. DOI: 10.12968/ijtr.2018.0148
31. Koegel R.L., Koegel L.K. The PRT pocket guide. Baltimore, MD: Brookes Publishing, 2012. 195 p.
32. Leadbitter K., Macdonald W., Taylor C. et al. Parent perceptions of participation in a parent-mediated communication-focused intervention with their young child with autism spectrum disorder. *Autism*, 2020, vol. 24, no. 8, pp. 2129–2141. DOI: 10.1177/1362361320936394
33. Leaf J.B., Cihon J.H., Ferguson J.L. et al. Advances in our understanding of behavioral intervention: 1980 to 2020 for individuals diagnosed with autism spectrum

Гращенкова Н.С., Либлинг М.М. Развитие способности к общению у дошкольников с расстройствами аутистического спектра в групповых коммуникативных играх «лицом к лицу»  
Клиническая и специальная психология  
2021. Том 10. № 1. С. 15–35.

Grashchenkova N.S., Libling M.M. Developing a Capacity for Communication in Preschoolers with Autistic Spectrum Disorders in a Face-to-Face Group Communicative Play  
Clinical Psychology and Special Education  
2021, vol. 10, no. 1, pp. 15–35.

disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2020. DOI: 10.1007/s10803-020-04481-9

34. Mesibov G.B., Shea V., Schopler E. The TEACCH approach to autism spectrum disorders. NY: Springer, 2004. 212 p. DOI: 10.1007/978-0-306-48647-0

35. Rogers S.J., Estes A., Lord C. et al. A multisite randomized controlled two-phase trial of the early start denver model compared to treatment as usual. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 2019, vol. 58, no. 9, pp. 853–865. DOI: 10.1016/j.jaac.2019.01.004

36. Sandbank M., Bottema-Beutel K., Crowley S. et al. Project AIM: Autism intervention meta-analysis for studies of young children. *Psychological Bulletin*, 2020, vol. 146, no. 1, pp. 1–29. DOI: 10.1037/bul0000215

37. Sanz-Cervera P., Fernandez-Andres M.I., Pastor-Cerezuela G. et al. The effectiveness of TEACCH intervention in autism spectrum disorder: A review study. *Psychologist Papers*, 2018, vol. 39, no. 1, pp. 40–50. DOI: 10.23923/pap.psicol2018.2851

38. Schopler E., Reichler R.J., DeVellis R.F. et al. Toward objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1980, vol. 10, no. 1, pp. 91–103. DOI: 10.1007/BF02408436

39. Shire S.Y., Shih W., Bracaglia S., et al. Peer engagement in toddlers with autism: Community implementation of dyadic and individual joint attention, symbolic play, engagement, and regulation intervention. *Autism*, 2020, vol. 24, no. 8, pp. 2142–2152. DOI: 10.1177/1362361320935689

40. Shire S.Y., Shih W., Chang Y.C. et al. Sustained community implementation of JASPER intervention with toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2019, no. 49, pp. 1863–1875. DOI: 10.1007/s10803-018-03875-0

41. Thompson C.K, Jenkins T. Training parents to promote communication and social behavior in children with autism: The Son-Rise Program. *Journal of Communication Disorders, Deaf Studies and Hearing Aids*, 2016, vol. 4, no. 1, pp. 1–7. DOI: 10.4172/2375-4427.1000147

42. Tomatis A.A. The ear and the voice. Oxford, UK: The Scarecrow Press, 2004. 160 p.

### **Информация об авторах**

Гращенкова Наталья Сергеевна, научный сотрудник, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3075-595X>, e-mail: [graschenkova@ikp.email](mailto:graschenkova@ikp.email)

Либлинг Мария Михайловна, кандидат психологических наук, заведующая лабораторией образования и комплексной абилитации детей с аутизмом, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2530-601X>, e-mail: [libling@ikp.email](mailto:libling@ikp.email)

Гращенкова Н.С., Либлинг М.М. Развитие способности к общению у дошкольников с расстройствами аутистического спектра в групповых коммуникативных играх «лицом к лицу»  
Клиническая и специальная психология  
2021. Том 10. № 1. С. 15–35.

*Grashchenkova N.S., Libling M.M. Developing a Capacity for Communication in Preschoolers with Autistic Spectrum Disorders in a Face-to-Face Group Communicative Play  
Clinical Psychology and Special Education  
2021, vol. 10, no. 1, pp. 15–35.*

### **Information about the authors**

*Nataliya S. Grashchenkova*, Researcher, Institute of Special Education of Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3075-595X>, e-mail: [graschenkova@ikp.email](mailto:graschenkova@ikp.email)

*Maria M. Libling*, PhD (Psychology), Head of Laboratory of Education and Complex Abilitation of Children with Autism, Institute of Special Education of Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2530-601X>, e-mail: [libling@ikp.email](mailto:libling@ikp.email)

*Получена: 17.09.2020*

*Received: 17.09.2020*

*Принята в печать: 24.02.2021*

*Accepted: 24.02.2021*