

**ПОВЫШЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА
У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА:
ПРЕОДОЛЕНИЕ СЕМАНТИКО-ПРАГМАТИЧЕСКИХ
НАРУШЕНИЙ РЕЧИ**

Н. А. Мёдова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
kd@tspu.edu.ru

Е. В. Дергачёва

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
eugenia735@mail.ru

Н. В. Крюковская

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы,
Гродно, Беларусь
nim-ta@mail.ru

Ян Бэйлин

Фуданьский университет, Шанхай, Китай
1467656312@qq.com

Цао Ран

Цзилиньский международный исследовательский университет,
Чанчунь, Китай
caoran@jisu.edu.cn

Упорядочены результаты семиотических измерений в исследованиях дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС). Цель проведённого упорядочения – нахождение эффективных мер для повышения образовательного потенциала у детей с РАС. Результатом упорядочения стало выяснение ключевой проблемы, а именно преодоления семантико-прагматических нарушений речи у детей, для которых речь не является средством общения, что порождает разнообразные коммуникативные дефициты (понимание намерений других людей, интерпретация вербальных и невербальных компонент общения и др.) и, в сущности, препятствует развитию образовательного потенциала у дошкольников. Своевременное выявление уровня семантико-прагматического развития речи определяется спецификой и неоднородностью диагностического инструментария. Следовательно, коррекция семантически-прагматических нарушений речи у детей с РАС является залогом развития их образовательного потенциала, что позволит осваивать коммуникативные навыки, а также овладевать способами регулирования своего поведения и эмоционального состояния. Результатами предпринятого упорядочения стали выявление основ-

ных установок в организации образовательной среды для детей с РАС и их конкретизация, представленная в виде таблиц. Сделаны выводы о необходимости: 1) расширения применения визуализаций в коррекционной практике; 2) гибкого применения методик, поскольку каждый ребенок с РАС уникален; 3) реализации инициатив педагогической биоэтики, релевантных уникальности таких детей.

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра, образовательный потенциал, коммуникативные навыки, семантико-прагматическое нарушение речи, социальное взаимодействие

**INCREASING THE EDUCATIONAL POTENTIAL
OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS:
OVERCOMING SEMANTIC-PRAGMATIC
SPEECH DISORDERS**

Natalia A. Medova

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
kd@tspu.edu.ru

Eugenia V. Dergacheva

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
eugenia735@mail.ru

Natalia V. Kryukovskaya

Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Belarus
nim-ta@mail.ru

Yang Bailin

Fudan University, Shanghai, China
1467656312@qq.com

Cao Ran

Jilin International Studies University, Changchun, China
caoran@jisu.edu.cn

The study was preceded by the following interpretation of the problem. For children with autism spectrum disorders (ASD), verbal language is either not a means of communication or is not the preferred language of communication, but other languages (visual, mathematics or music) perform this function, so the task of mastering verbal language is similar to mastering mathematics or music by children who do not have inclinations and abilities for them. A study was conducted on the use of methods implemented in work

with children in some cities of Belarus and Russia. The aim of the study was to organize the methods at three levels: a characterization of speech disorders, effectiveness of methods for diagnosing speech disorders, a combination of methods for increasing the educational potential of children with ASD. The first level of organization was based on the analysis of heterogeneous conclusions of psychological and semiotic theories that concern the production and perception of speech. The result was the establishment of the main communicative deficits caused by the difficulty for children with ASD to recognize the context of a communicative situation. The authors assessed this conclusion as the basis for the relevance of combining the contextual and semiotic approaches to their study (the semiotic approach was implemented in the conceptual version of “semiotic diagnostics”). The second level of ordering was carried out when assessing the effectiveness of diagnostic methods, which is presented in the article in tabular forms (1.1–1.2). The results of the undertaken ordering were the identification of the main attitudes in the organization of the educational environment for children with ASD: “communicative development”, “social integration” and “cognitive formation”. The relationship and interdependence of these areas allowed for another ordering of the methods (the result is presented in the article in tables 2.1–2.3). Conclusions are made about the deficiencies in the organization of the educational environment for children with ASD and, consequently, about the need to replenish these deficiencies. This replenishment is possible based on the application of the methodology of visual semiotics, and specifically the procedures of “semiotic diagnostics”, which will allow (1) broader use of visualizations in correctional practice; (2) flexible application of methods, since each child with ASD is unique; (3) implementation of “pedagogical bioethics” initiatives relevant to the uniqueness of such children.

Keywords: children with autism spectrum disorders, educational potential, communication skills, semantic-pragmatic speech disorder, social interaction

DOI 10.23951/2312-7899-2025-1-93-116

Введение

Все дети обладают образовательным потенциалом, но мера успешности его реализации зависит от многих факторов, из которых в данном исследовании в предметном фокусе находились обстоятельства, связанные с развитием способностей к вербальным коммуникациям. Освоение такой коммуникации соответствует норме образовательной практики и для всех детей является непростой задачей. Понятно, что у детей с РАС есть дополнитель-

ные, тяжело преодолеваемые трудности решения этой задачи. В специальных исследованиях было зафиксировано, что дети с РАС могут обладать особыми талантами в восприятии языка визуальных форм, языка математики или языка музыки [Никольская, Баенская, Либлинг 2007], то есть восприимчивостью к языкам, овладение которыми детьми, не имеющими подобных расстройств, достигается по итогам соответствующих занятий. Но если это так, то логично предположить, что определенным образом организованная образовательная среда способна позволить детям с РАС овладеть вербальными коммуникациями, а из всего арсенала этого типа коммуникаций – речью. В явном виде проблему составляет то обстоятельство, что у детей с РАС *речь не является средством общения*¹. В первом приближении освоение коммуникативных практик начинается с речепорождения и речевосприятия, но у детей с РАС фиксируются именно речевые расстройства. В исследованиях этих расстройств «корневую» проблему представляют по-разному. Для выяснения данных различий мы обратимся к результатам исследований семиотики речепорождения и речевосприятия. Заметим, что обозначение данных различий в нашем исследовании играет роль первого уровня упорядочивания семиотических измерений проблемы речепорождения и речевосприятия. Само это упорядочение мы предпринимаем с целью конкретизации «места приложения» усилий для повышения образовательного потенциала у детей с РАС.

Семантическое измерение процессов, формирующих компоненты речи, акцентировано в исследованиях Е. Л. Гинзбурга [Гинзбург 2010]. Процесс речепорождения основан на использовании семантического содержания определенного характера: представления об объекте, эмоционального переживания, модели ситуации, которая возникает по ходу решения задачи [Гинзбург 2010]. То есть обязательное условие взаимодействия с окружающими через активное использование речи представляет собой сложное взаимодействие между когнитивными и эмоциональными аспектами восприятия сказанного. Важнейшую роль в этом процессе играет семантическое содержание, которое формирует основу понимания и интерпретации окружающего мира, поскольку каждое слово и / или фраза несёт в себе не только буквальный смысл, но и

¹ Эта простая формулировка проблемы почерпнута из итогов форума, посвященного обсуждению образовательного потенциала детей с РАС. Мероприятие прошло в Казанском университете в рамках X Международного форума по педагогическому образованию «IFTE – 2023» (<https://kazan.bezformata.com/listnews/obrazovatelniy-potencial-detey/117554269/>).

окраску эмоций, способную вызвать у собеседника целый спектр переживаний. Отмеченное семантическое измерение согласуется с выводами А. А. Леонтьева, который подчёркивал, что представление об объекте, о котором идет речь, служит отправной точкой для формирования речевого высказывания. Задача говорящего — не просто произнести высказывание, но и создать четкую картину в сознании слушателя [Леонтьев, Рябова 1970]. То есть модель ситуации, в которой находится говорящий, дополняет его высказывание, делая произнесенное более живым и актуальным, а речепорождение становится динамичным процессом, в котором идеи и образы переплетаются, создавая связный и выразительный текст. В то же время эмоциональное переживание также является ключевым элементом и может обогатить сообщение, придавая ему глубину и насыщенность. Таким образом, успешное речепорождение требует от говорящего осознанной работы с языком, чтобы эффективно и креативно передать свой замысел, взаимодействуя с эмоциями и ожиданиями собеседников и слушателей. Обратим внимание, что в данном абзаце несколько раз было использовано словосочетание «модель ситуации». Это фиксирует обстоятельство, которое в дальнейшем изложении будет иметь прямое отношение к роли контекста. То есть того распознавания контекста, которое составляет большую трудность для детей с РАС.

Роль прагматических компонент речи в механизмах коммуникации акцентируют исследователи [Кригер 2020; Горбунова 2021; Радбильт 2021], разделяющие позиции Ю. Д. Апресяна [Апресян 1966], который доказывал, что этот компонент речи не только обуславливает процесс передачи информации, но и формирует динамический контекст общения, в котором значение высказывания может варьировать в зависимости от ситуации, интонации и невербальных знаков. Следовательно, учитывая разнообразие социальных сигналов, проявляющихся в процессе коммуникации, необходимо учитывать культурные различия, которые влияют на интерпретацию информации. Взаимодействие собеседников становится многоуровневым: каждое слово или жест наполняется дополнительным смыслом, который требует от участников общения внимательности и чуткости. Также контекст высказывания играет ключевую роль в понимании, определяя, как воспринимается переданная информация. Например, одна и та же фраза может быть истолкована совершенно по-разному в зависимости от ситуации, эмоционального состояния говорящего и слушателя. Важно также осознавать, что не всегда все скрытые значения могут быть явно вы-

ражены, что способно привести к недопониманию. Таким образом, для достижения эффективной коммуникации необходимо глубокое понимание прагматических аспектов речи, что, в свою очередь, способствует более устойчивым и продуктивным взаимодействиям в социуме¹.

Изложенные позиции дают основания для характеристики речевых расстройств у детей с РАС как семантико-прагматических нарушений (СПР) [Kenan, Zachor, Watson 2019], что не входит в противоречие с выводами современных философско-теоретических исследований [Борисов 2022]. СПР может быть вызвано различными факторами, в том числе неблагоприятной наследственностью, но при всей подобной отягощенности существуют «пути помощи» [Никольская, Баенская, Либлинг 2007].

1. Подходы, методики и материалы

Два **подхода** стали релевантными цели нашего исследования. Первый из них – контекстуальный подход, ныне широко применяемый в гуманитарных исследованиях, которые ищут взаимосвязи между действительностью, реальностью, памятью и интерпретациями всех этих сущностей, совершаемыми субъектом, а потому фиксирующими уникальность этого субъекта. Вторым подходом стал семиотический подход в той его версии², которая предназначена: а) для определения границ применимости методик обучения в зависимости от характеристик образовательной среды [Мелик-Гайказян 2014, 20–23]; б) для установления взаимосвязи между видами информационных процессов (генерацией, кодированием, запоминанием, рецепцией, трансляцией, реализацией), социокультурными функциями и семиотическими формами [Мелик-Гайказян 2022]. Продолжением этой версии стал комплекс методологических процедур, названный его автором «семиотическая диагностика» [Мелик-Гайказян, Мелик-Гайказян 2019, 176–183]. При описании данных процедур отмечено значение биоэтики, что стало важ-

¹ Авторы статьи имели возможность убедиться, что в цитируемые авторы употребляют семантические и прагматические измерения в соответствии со ставшими классическими теоретическими положениями Ч. У. Морриса [Моррис 1982].

² То есть в версии, вбирающей теоретические положения теории знака Соссюра–Лотмана, в которых ведущую роль в семиотической динамике играли коммуникативные процессы, что соответствует предмету нашего исследования. Заметим, что упоминаемые выше теоретические положения, развитые Ч. У. Моррисом [Моррис 1982], были основаны на концепции семиозиса Ч. С. Пирса, в которой коммуникативный аспект не был важен.

ным для концептуализации выводов нашего исследования в связи с учетом уникальности детей с РАС. Очевидно, что методологическая новация, выраженная в семиотической диагностике, соответствует исследовательской интенции контекстуального подхода, но позволяет более точно верифицировать достигаемые результаты.

Выше мы уже подчёркивали значение развития у детей с РАС способности распознавать контекст ситуации. Чтобы привить этот навык, необходимо было установить границы применимости спектра методик.

В исследовании, представляемом в данной статье, был применен целый корпус **методик**, основные из которых: «Речевая карта для обследования ребенка с ограниченными возможностями здоровья» Д. Л. Лейзеровой; «Аутизм: коррекционная работа при тяжёлых и осложнённых формах: пособие для учителя-дефектолога» С. С. Морозовой; «Диагностика нарушений развития речи», «Логопедический альбом для обследования фонетико-фонематической системы речи» И. А. Смирновой; «Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики» и «Альбом для исследования фонетической и фонематической сторон речи дошкольников» Г. А. Волковой. Эти методики входят в основной диагностический инструментарий учителей-логопедов г. Томска, где было проведено одно из эмпирических исследований, представляемых в данной статье. По данным осуществленного анкетирования указанных учителей, наиболее доступные средства в диагностике речевых функций у дошкольников с РАС (21,3%) отражают перечисленный выше инструментарий. Вместе с тем в последние годы становится актуальным определение соответствия методик и тестов, применяемых для решения «проблем коррекции и коммуникации у детей с РАС» [Музыка, Гончаренко 2022, 108]. Детально проанализирован инструментарий диагностики и валидации речевого компонента в структуре клинического диагноза еще в одном исследовании [Сорокин и др. 2021], в котором установлены следующие параметры: понимание речи (субтесты: различение звуков, понимание существительных, понимание глаголов, понимание предложений, понимание текста); порождение речи (повторение псевдослов, порождение существительных, порождение глаголов, составление предложений по образцу, повторение предложений).

Итоги проведенного анализа границ применимости методик и тестов, отражающих второй – прикладной – уровень предпринятого нами упорядочивания, представлены в табл. 1.1.

Таблица 1.1

Установленные с позиций исследования речевых компонент
ограничения методов диагностики детей с РАС

Название теста	Речевая область	Ограничения
Стандартизированный тест PEP-R	– Подражание. – Экспрессивная речь. – Невербальное мышление	Не все задания могут быть использованы в связи с несоответствием возрасту или урону развития
ADOS Methodology	Уровень развития экспрессивной речи (фразовая речь)	Не подходит для безречевых детей
VB-MAPP, Verbal Behavioural Milestones Assessment and Individual Intervention Plan Building Programme, by Mark Sandberg	– Манд (просьба). – Такт (наименование или идентификация объектов, действий, событий). – Интравербальные навыки (ответы на вопросы или реплики для поддержания разговора). – Навыки слушателя (следование инструкциям или действие в соответствии с просьбами других людей). – Моторная имитация (копирование моторных движений, жестов), «эхо», звукоподражание (повторение услышанного)	Недостаточная стандартизация. Большой субъективизм результатов
VABS (Шкала адаптивного поведения Вайнленд)	Навыки экспрессивной, рецептивной и письменной речи	Направленность на изучение адаптивного поведения
Boston Naming Test (BNT)	Номинативная функция речи	Результат зависит от социального опыта ребёнка
Тест словарного запаса картинок Пибоди	Выявление языковых трудностей, оценка вербальных способностей и словарного запаса	Измеряет только слуховой словарный запас. Не рекомендуется для лиц с нарушениями слуха
Clinical Evaluation of Language Fundamentals: Fifth Edition (CELF-5)	Развитие устной речи	Не все задания могут быть использованы в связи с несоответствием возрастному уровню или урону развития
Peabody Picture Vocabulary Test, 4th Edition (PPVT-IV)	Оценка рецептивного словарного запаса	Не адаптирован к русскому языку
MacArthur Communicative Development Inventory (CDI)	Оценка когнитивного и речевого развития детей младшего возраста. Словарный запас /жесты / предложения	Возрастные ограничения

Название теста	Речевая область	Ограничения
Preschool Language Scales, 5th Edition (PLS-5)	Навыки рецептивной и экспрессивной речи	Направленность на изучение коммуникации и обращённой речи
Клиническая оценка развития базовых лингвистических компетенций «Кораблик»	Понимание речи / порождение речи. Фонологические навыки. Лексические навыки	Направленность на выявление нарушений устной и письменной речи
BVL RU (Batteria per la Valutazione del Linguaggio in Bambini dai 4 ai 12 anni - The Battery for the assessment of speech and language development in children from 4 to 12 years)	Понимание речи, устного словопроизводства и навыки повторения	Возрастные ограничения, в процессе адаптации к русскому языку не завершена

Таким образом, при анализе стандартизированных методов изучения расстройств аутистического спектра можно выявить существенные дефициты со стороны диагностики речевой области.

В материалы представляемого изыскания входят итоги эмпирических исследований, проведенных на базе дошкольных образовательных организаций (Гродно (Беларусь), Казань, Ростов-на-Дону, Томск) для выявления особенностей образовательного потенциала у детей с РАС. Был установлен ряд закономерностей в проявлении семантико-прагматического нарушения: дети сопровождали свою деятельность фразами, словами, но они не относились к собеседнику; дошкольники не высказывали свои намерения и не понимали намерения окружающих; употребляемые фразы, слова не относились к определённом контексту. Отмечено, что большинство дошкольников, принимавших участие в исследовании, не могут конкретизировать понятие, не соотносят понятие с произносимым словом, не формулируют просьбу и не комментируют свои действия. Что касается речевых нарушений, то встречались нарушения импрессивной и экспрессивной речи, обусловленные сочетанными нарушениями, которые представлены в таблице 1.2.

Данные наблюдения свидетельствуют, что дети с РАС могут демонстрировать определенные паттерны в развитии языковых компонентов. Например, сложности в фонетической стороне речи зачастую приводят к искажениям на уровне предложения, что затрудняет осмысленное взаимодействие. Фонетические нарушения могут указывать на необходимость уделять больше внимания индивидуальным подходам в обучении, которые помогут детям лучше

осваивать звуковую сторону языка. Кроме того, наблюдаемые проблемы с номинативной функцией речи подчеркивают важность активного использования слов и понятий в диалогах. Лексические замены и неологизмы могут быть следствием недостатка речевого опыта или невозможности найти нужное слово, что требует тщательной работы над расширением словарного запаса. Важно развивать навыки поиска и выбора лексических единиц, чтобы облегчить процесс общения. Трудности с пониманием сложных предложений, содержащих двойные инструкции, также указывают на необходимость работы над логическим мышлением, а именно над соблюдением последовательности в вербальном изложении мыслей. Детям нужно предоставлять возможность практиковать и развивать навыки восприятия сообщений в их контексте, что поможет улучшить способность справляться с более сложными речевыми конструкциями.

Таблица 1.2
Нарушения языковых компонентов у дошкольников с РАС (59 человек)

Языковые компоненты Уровни языковой системы	Фонетика	Лексика и грамматика	Прагматика
Слова	50 (85 %)	59 (100 %)	59 (100 %)
Словосочетания	42 (71 %)	59 (100 %)	59 (100 %)
Предложения	48 (81 %)	59 (100 %)	59 (100 %)

Дети могут говорить о предметах или событиях, не устанавливая при этом эмоциональной связи с собеседником. Речь может носить односторонний характер, выступая скорее как монолог, чем как полноценный диалог. Такое поведение часто связано с особенностями восприятия мира, когда внимание сосредоточено на деталях или отдельных интересах, в то время как общее контекстуальное понимание общения остается недоступным.

Кроме того, дети с аутизмом могут прибегать к эхолалиям – повторению услышанных фраз или слов, что служит для них своего рода копинг-стратегией, но не приносит желаемого результата в межличностном взаимодействии. Таким образом, важность понимания специфики их речевого поведения становится критически значимой для формирования эффективных методов поддержки и помощи. Детям с аутизмом сложно соединить семантическую составляющую (значение) и зрительное восприятие предмета. Они

думают образами и картинками, а не словами и суждениями. Эта особенность не зависит от их уровня интеллектуального развития. Для детей с аутизмом характерно гиперселективное восприятие в связи с тем, что конкретные признаки предметов имеют для них большее значение, чем осознание всего того, что связано с их абстрактным пониманием [Мёдова 2019].

2. Результаты исследования

Предпринятое исследование, направленное на обоснование направлений преодоления семантико-прагматического нарушения речи у дошкольников с РАС, привело к выявлению ключевых обстоятельств, фиксирующих основные установки работы для развития образовательного потенциала таких детей:

(1) «коммуникативное развитие» – семантико-прагматические нарушения приводят к трудностям в понимании и использовании языка, что препятствует полноценному взаимодействию с окружающими;

(2) «социальная интеграция» – преодоление языковых трудностей способствует лучшей интеграции детей с РАС со сверстниками и взрослыми, поскольку позволяет им освоить социальные навыки, отвечающие «норме», что содействует установлению более близких отношений с окружающими их людьми;

(3) «когнитивное формирование» – нормализация семантических и прагматических аспектов речи способствует освоению дефицитных функций, что, в свою очередь, влияет на общую образовательную активность ребенка.

Обратим внимание на два обстоятельства. Во-первых, приведенные направления стали следствием упорядочения, проведенного на уровне психолого-лингвистических концепций (обоснование этого уровня упорядочения обсуждалось во вводной части статьи) и на прикладном уровне, чему был посвящен предыдущий раздел статьи. Во-вторых, итог упорядочения позволяет вывести в фокус рассмотрения исследуемой проблемы те меры для повышения образовательного потенциала у детей с РАС, которые, собственно, и являются решением поставленной задачи.

При постановке задачи было отмечено, что для детей с РАС традиционные методы общения могут быть сложными или недоступными, поэтому стоит прибегнуть к альтернативным коммуникативным системам (АКС), выбираемым и формируемым в зависимости от индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Сами АКС¹ базируются на разных языках визуализаций (жесты, предметы, игрушки, изображения и т.п.). Использование АКС позволяет снизить уровень фрустрации у детей с РАС, предоставляя им возможность выразить свои мысли и потребности. АКС дают возможность моделировать ситуации, в которых ребенок не просто становится пассивным наблюдателем, но активно вовлекается в процесс обучения. Через множество примеров и ситуаций он начинает осознавать семантико-прагматические аспекты правил и норм общения. В этом контексте важным элементом является эмоциональная поддержка со стороны взрослого, который не только демонстрирует поведение, но и создает безопасную атмосферу для ошибок и экспериментов. Таким образом, ребенок получает возможность не только подражать, но и адаптировать поведенческие паттерны к своим личным потребностям и обстоятельствам. И, самое главное, он стремится к общению, примером которого могут выступать игры. Игровые формы обучения, например ролевые игры или диалоги с игрушками, также могут значительно активизировать речевую деятельность. Важным моментом является использование повторения и постепенного увеличения сложности заданий, что позволяет детям накапливать речевой опыт и уверенность в собственных силах. Поскольку разнообразный спектр методов АКС необходимо адаптировать к индивидуальным особенностям детей с РАС, то сами подходы к восполнению семантико-прагматических дефицитов требуют гибкой реализации. По этой причине подходы, применяемые к отмеченному «коммуникативному развитию» (1), были нами проанализированы с позиций их достоинств (табл. 2.1).

Таблица 2.1
Анализ подходов по преодолению семантико-прагматического нарушения у детей с РАС

№ п/п	Метод	Описание	Достоинства с позиций преодоления СПР
1	Метод фасилитации коммуникации (FC)	Обеспечение эмоциональной поддержки и физической помощи (например, поддержание руки при необходимости) при коммуникации	Наличие помощника при моментальном ответе
2	Социальная коммуникация	Формирование совместного внимания (способность проследить за тем, на что указывает другой человек, или проследить за взглядом другого человека)	Учёт особенностей восприятия детей с расстройствами аутистического спектра

¹ Например, Picture Exchange Communication System (PECS).

№ п/п	Метод	Описание	Достоинства с позиций преодоления СПР
3	Метод Миллера	Основан на повторяющемся поведении и желании ребенка завершить начатое действие	Обучение детей определенному поведению, которое они могли бы спонтанно воспроизводить без помощи взрослого (самостоятельность)
4	Блисс-символы (Чарльз Блисс, Канада)	Семантическая языковая система, способная замещать любой другой естественный язык	В процессе общения используется индивидуальная коммуникативная карта, которая замещает или дополняет естественную речь
5	Леб-система (Германия)	Общие знаки взаимопонимания; слова, обозначающие качество; сообщения о состоянии здоровья; посуда, продукты питания; предметы домашнего обихода; личная гигиена; игры и занятия; религия; чувства; работа и отдых	Учёт индивидуальных возможностей ребёнка
6	Программы «Прикладное вербальное поведение» (AVP)	Базируются на теориях поведенческого психолога Б. Ф. Скиннера о происхождении вербального поведения	Чёткий алгоритм действий: запрос, имитация, экспрессия, следование инструкциям, ответ на вербальное поведение

Выявленные установки (1)–(3) предполагают взаимосвязанность их реализации, поэтому само обеспечение «коммуникативного развития» (1) имеет своей целью обеспечение «социальной интеграции» (2). Достижение этой цели высвечивает трактовки эхолалий – своеобразного паллиатива для «старта» и / или инициирования коммуникативного развития. С одной стороны, у детей с РАС эхолалии трактуются в качестве ответных реакций на социальные сигналы, что помогает ребенку взаимодействовать с окружающими [Шипицына 1997]. С другой стороны, наличие эхолалий трактуется как грубое семантико-прагматическое нарушение [Гузьян-Дебян 2020]. Вместе с тем в различных дифференциациях детей с РАС [Wing 1996; Ихсанова 2017; Гузьян-Дебян 2020] эхолалическая речь выполняет разные функции (табл. 2.2).

Сравнение, представленное в табл. 2.2, демонстрирует, что эхолалическая речь у отдельных групп детей с РАС может стать триггером для вербальной коммуникации, но оставляет ребенка, имеющего с семантико-прагматические расстройства, в социальном «одиночестве».

Таблица 2.2
Сравнение эхолалической и социальной речи

Функции	Социальная речь	Эхолалическая речь
База формирования	Социум (семья, детский сад)	Любое эмоционально яркое звучащее слово, фраза, звук
Целенаправленность	В конкретной ситуации	Вне ситуации
Устойчивость	Нестабильна	Нестабильна
Возможности для активизации речи в целом	Переход к осмыслению использования речи	Переходный этап

Обе рассмотренные установки (1), (2) направлены на обеспечение «когнитивного формирования» (3), которое служит развитию образовательного потенциала у детей с РАС, что и было предметом нашего исследования. В работах, имеющих аналогичный предмет (в частности, [Лян Сян 2015]), есть указание на одно из проявлений прагматического расстройства у детей с РАС, выраженное в дефиците дискурсивной компетенции. Необходимо отметить, что формирование дискурсивной компетенции у всех детей дошкольного возраста входит в программу подготовки к школе. Но у детей с РАС отсутствует интуитивное восприятие коммуникативных ситуаций, поэтому даже когда они используют речь для выражения своих потребностей, их слова часто остаются изолированными от контекста. Разговорные навыки детей с РАС зачастую проявляются в узкоспециализированных темах. Они могут блестяще рассказать о любимом мультике или игрушке, но не смогут поддержать разговор на тему, которая выходит за рамки их интересов. Это создает трудности при социализации и может приводить к изоляции, так как сверстники не всегда понимают и принимают такое общение. Дискурсивная компетенция проявляется в трудностях понимания речи окружающих, наличии неуместных в конкретной ситуации слов, такая речь зачастую непонятна окружающим. Преодоление указанного дефицита (и иных дефицитов, обсужденных выше) для развития образовательного потенциала требует учёта по крайней мере двух обстоятельств. Во-первых, необходимо учитывать, что образовательный потенциал не является статичной величиной: он подвержен влиянию множества факторов, как внутренних, так и внешних. Во-вторых, важным условием преодоления дефицитов в семантико-прогностическом компоненте речевой функции является учёт особых образовательных потребностей ребенка (и его законных представителей). Для выяснения этих особенностей было

проведён анализ популярного «опросника» для родителей, автором которого является В. Н. Пугач (табл. 2.3).

Таблица 2.3

Соотношение особых образовательных потребностей дошкольников с РАС

Опорные функции (сильные)	Функции, требующие психолого-педагогической коррекции (слабые)
Способность запоминать множество деталей о различных вещах, даже если они кажутся незначительными для других людей	Искажение способности понимать и использовать язык для прогнозирования и описания событий
Способность к чёткому изложению мыслей, не используя лишних слов или выражений	Трудность в понимании значения слов и фраз в контексте
Креативность в своих идеях и мышлении	Несформированность способности строить предложения. Буквальное понимание речи
Чувствительность к деталям	Нарушение мимической экспрессии
Стремление к точности: быть очень детализированными в своей работе или деятельности	Стереотипии

Взаимосвязь направлений (1)–(3) формирования коррекционной педагогики, эффективной для развития образовательного потенциала у детей с РАС, стала результатом проведённого упорядочивания имеющихся подходов и методик, подтвержденного наблюдениями авторов статьи в ходе прикладных исследований. Содержание табл. 2.3 (и само её составление) обозначает границы образовательной среды, в которые «попадают» не только дети с РАС и специалисты в коррекционной педагогике, но и родители этих особенных детей [Евлампијева 2017].

3. Обсуждение результатов

Прежде всего стоит подчеркнуть, что работы, которые мы уже упоминали при изложении своего исследования, и те, которые мы не упоминали, хотя обращение к их выводам легко заметит специалист, не теряют своей актуальности, поскольку во многих публикациях последних лет доминируют прежние мотивы. Это обстоятельство мы расцениваем как свидетельство того, что многие моменты, обуславливающие развитие образовательного потенциала у детей с РАС, еще не нашли своего решения. Так, семиотическая квалификация переплетения речевых расстройств, решаемая в исследо-

ваниях, отдаленных десятками лет от настоящего времени [Морозова 1992; Бойков, Бойкова 2004], продолжает «распутываться» и в последние годы [Вдовиченко 2021; Ambridge, Bidgood, Thomas 2021, 184]; фиксация особенностей преодоления прямолинейной речи [Башина, Симашкова 1993; Бенилова, Резниченко 2010; Хаустов 2010] остаётся предметом исследования «связи между смысловой шуткой и пониманием идиом» [Yankovitz, Kasirer, Mashal 2023, 935]; выбор эффективных способов коррекционной работы был предметом обсуждения в исследованиях [Довбня, Морозова 2007; Манелис и др. 2018] и остается в центре дискуссий [Beals 2021, 246–248].

Второе обстоятельство, которое необходимо отметить, состоит в том, что в биомедицинских исследованиях мозга [Gillis M. et al. 2023; Kries J. et al. 2024] появились новые аргументы, подтверждающие наше исходное предположение об отсутствии прямой зависимости между расстройствами речи и когнитивным состоянием человека. Преодоление этих расстройств есть освоение языка нормы для тех детей, которым он является «чужим» и, добавим, чуждым. Вот с позиций такой модальности освоения было проведено упорядочение итогов различных исследований особенностей детей с РАС.

Третье обстоятельство связано с результатами семиотических исследований, в которых выдвинут новый концепт «семиотический оптимум», фиксирующий феномен, далёкий от позитивного звучания своего названия, поскольку обозначает он специфические «коммуникативные тупики» [Мелик-Гайказян 2024, 307–308]. Преодоление подобных тупиков предложено с позиций визуальной семиотики, позволяющей справиться с «контекстуальными вызовами в образовательных технологиях» [Горбулёва 2024, 297] и «педагогической биоэтике» [Первушина 2024, 316]. Упомянутые в этом абзаце авторы в своей совместной статье дали определение предложенной ими педагогической биоэтики: «семиотическая форма защиты жизненных целей индивидуальности» [Горбулёва, Мелик-Гайказян, Первушина 2020, 124]. О необходимости такой «защиты» мы говорили в изложении своего исследования каждый раз, когда утверждали особенность и уникальность детей с РАС. Но «коммуникативные тупики» (как можно понять из содержания статьи [Мелик-Гайказян 2024]) есть устойчивые состояния, являющиеся следствием отсутствия интенции к пересмотру практики перед новыми вызовами, следствием наложения прежнего и нового. В связи с этим можно констатировать, что предпринятое нами упорядочивание и его результаты играют роль подведения итогов для новой постановки задачи – формирования образовательной среды,

релевантной для развития образовательного потенциала у детей с РАС, то есть такой среды, в которой созданы условия для реализаций направлений (1)–(3).

Выводы

Социализация как способ освоения нормы представляет собой двусторонний процесс. С одной стороны, ребенок усваивает весь тот социокультурный опыт, который транслируется ему взрослыми в процессе коммуникаций, а с другой стороны, предполагает использование ребенком всего арсенала способов действий в процессе реализации своей индивидуальности. Нормой является освоение вербального способа коммуникации. У детей дошкольного возраста в той или иной форме (от безречевых детей до детей с развитой артикуляцией) постижение этого способа обуславливает наличие организованной деятельности взрослых. По этой причине семантико-прагматические нарушения речи у дошкольников предполагают, во-первых, качественную диагностику (см. табл. 1.1, 1.2), во-вторых, учет поведенческих, эмоциональных особенностей и речевых возможностей конкретного ребенка. Вместе с тем все вопросы, связанные с нормой, степенью ее восполнения и изменения ее самой, стали в последние десятилетия предметом исследования биоэтики, а в нашем случае – рассмотрения социализации в качестве цели образования – педагогической биоэтики.

Развитие образовательного потенциала у детей с РАС требует специальной стратегии, одновременно реализующей направления коррекционной работы (1)–(3), конкретизированной в содержании табл. 2.1–2.3. Сама сфера коррекционной работы представляет собой область приложения достижений различных наук и практик. Но проблему составляет эффективное сопряжение этих наук и практик, для достижения которого дефицитными остаются систематические исследования, выполненные методами семиотики и – в контексте нашего исследования – визуальной семиотики, предоставляющей новые возможности, связанные с известными техническими средствами, которые легко осваивают дети.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Апресян 1966 – *Апресян Ю. Д.* Идеи и методы современной структурной лингвистики: (краткий очерк). М.: Просвещение, 1966.
- Башина, Симашкова 1993 – *Башина В. М., Симашкова Н. В.* К особенностям коррекции речевых расстройств у больных с ранним детским аутизмом // *Исцеление: альманах.* М., 1993. С. 154–160.

- Бенилова, Резниченко 2010 – Бенилова С. Ю., Резниченко Т. С. Новые подходы к проблеме дифференциальной диагностики системных нарушений речи и детского аутизма // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2010. Т. 10, № 1. С. 38–51.
- Бойков, Бойкова 2004 – Бойков Д. И., Бойкова С. В. Как учить детей?: учеб.-метод. пособие для дошк. образоват. учреждений и высш. учеб. пед. заведений. СПб.: Союз, 2004.
- Борисов 2022 – Борисов Е. В. Индексикалы, семантика и прагматика // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2022. № 67. С. 292–298.
- Вдовиченко 2021 – Вдовиченко А. В. Речепорождение в коммуникативной модели: производство и понимание словосодержащего воздействия // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. III. Филология. 2021. Вып. 68. С. 9–23.
- Гинзбург 2010 – Гинзбург Е. А. Словообразование и синтаксис. М.: URSS, 2010.
- Горбулёва 2024 – Горбулёва М. С. Семиотический оптимум и цвет: контекстуальные вызовы в образовательных технологиях // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2024. № 82. С. 297–301.
- Горбулёва, Мелик-Гайказян, Первушина 2020 – Горбулёва М. С., Мелик-Гайказян И. В., Первушина Н. А. Инициативы педагогической биоэтики // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 6. С. 122–128.
- Горбунова 2021 – Горбунова Д. А. О чем говорит психотип: функциональное распределение прагматических маркеров в речи интровертов и экстравертов // Коммуникативные исследования. 2021. Т. 8, № 1. С. 55–69.
- Гузьен-Дебьян 2020 – Гузьен-Дебьян А. Какие особенности речи у учеников с РАС нужно учитывать в образовательной практике // Тяжелые и множественные нарушения развития: изучение и помощь. 2020. Альманах № 41. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-41/what-features-of-the-speech-at-pupils-with-asd-need-to-be-considered-in-educational-practice>
- Довбня, Морозова 2007 – Довбня С. В., Морозова Т. Ю. Дети с нарушениями аутистического спектра // Нет «необучаемых детей»: книга о раннем вмешательстве / под ред. Е. В. Кожевниковой, Е. В. Ключковой. СПб.: Каро, 2007. С. 175–200.
- Евлампијева 2017 – Евлампијева Г. А. Социально-психологические факторы социализации аутичных детей дошкольного возраста: влияние семьи и окружающей среды // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Т. 6, № 1А. С. 100–117.

- Ихсанова 2017 – Ихсанова С. В. Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками. СПб.: Детство-пресс, 2017.
- Кригер 2020 – Кригер Е. И. К вопросу о прагматической функции языковых единиц // Современные научные исследования и инновации. 2020. № 11. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2020/11/93898>
- Леонтьев, Рябова 1970 – Леонтьев А. А., Рябова Т. В. Фазовая структура речевого акта и природа планов // Планы и модели будущего в речи: материалы к обсуждению. Тбилиси, 1970. С. 27–32.
- Лян Сян 2015 – 连翔. 谈自闭症儿童语言障碍早期干预的伦理观——基于关怀伦理学视角 // 贵州工程应用技术学院学报. 2015年. 第6期. 第98–103页. (Лян Сян. Об этике раннего вмешательства при языковых расстройствах у детей с аутизмом – на основе этического подхода // Вестник Гуйчжоуского инженерно-технологического института. 2015. № 6. С. 98–103.)
- Манелис и др. 2018 – Манелис Н. Г., Никитина Ю. В., Ферроу Л. М., Комарова О. П. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи: метод. пособие М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 70 с.
- Мелик-Гайказян 2014 – Мелик-Гайказян И. В. Семиотика образования или «ключи» и «отмычки» к моделированию образовательных систем // Идеи и идеалы. 2014. Т.1, № 4 (22). С. 14–27.
- Мелик-Гайказян 2022 – Мелик-Гайказян И. В. Семиотическая диагностика расщепления траекторий мечты о прошлом и мечты о будущем // Электронный научно-образовательный журнал «История». 2022. Т. 13. № 4. doi: 10.18254/S207987840021199-7. URL: <https://history.jes.su/s207987840021199-7-1/>
- Мелик-Гайказян 2024 – Мелик-Гайказян И. В. Семиотический оптимум: новый концепт для мысленных экспериментов с информацией // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2024. № 82. С. 302–315.
- Мелик-Гайказян, Мелик-Гайказян 2019 – Мелик-Гайказян И. В., Мелик-Гайказян М. В. Минерва и Янус: символы поклонения визуальным эффектам современного образования // ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2019. № 4. С. 172–193.
- Мёдова 2019 – Мёдова Н. А. Психолингвистические основы социального скриптования у детей с расстройствами аутистического спектра // Научно-педагогическое обозрение. 2019. Вып. 5 (27). С. 201–206.
- Морозова 1992 – Морозова Т. И. Формирование коммуникативной функции речи у детей, страдающих ранним детским аутизмом, как профилактика вторичной школьной дезадаптации // Социальная и клиническая психиатрия. 1992. Т. 2, вып. 2. С. 93–96.

- Моррис 1982 – *Моррис Ч. У.* Основания теории знаков // Семиотика: сб. переводов / под ред. Ю. С. Степанова. М.: Радуга, 1982. С. 37–98
- Музыка, Гончаренко 2022 – *Музыка О. А., Гончаренко Э. И.* Вариативность отечественных и зарубежных подходов к проблеме коррекции и коммуникации у детей с РАС // Педагогическое образование: традиции и инновации. 2022. № 1. С. 108–115.
- Никольская, Баенская, Либлинг 2007 – *Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М.* Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2007.
- Первушина 2024 – *Первушина Н. А.* Педагогическая биоэтика: область применения «семиотического оптимума» в условиях цифровизации образования // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2024. № 82. С. 316–321.
- Радбиль 2021 – *Радбиль Т. Б.* Коммуникативно-прагматическая интерпретация активных процессов в современной русской речи // Проблемы лингвистической прагматики: докл. Междунар. науч. конф. Калуга: Калуж. Гос. ун-т им. К.Э. Циолковского, 2021. С. 172–180.
- Сорокин и др. 2021 – *Сорокин А. Б., Давыдова Е. Ю., Самарина Л. В., Ермолаева Е. Е.* Стандартизированные методы диагностики аутизма: опыт использования ados-2 и adi-r // Аутизм и нарушения развития. 2021. Т. 19, № 1. С. 12–24. doi: 10.17759/autdd.2021190102
- Хаустов 2010 – *Хаустов А. В.* Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра: учеб.-метод. пособие. М.: ЦПМССДиП, 2010.
- Шипицына 1997 – *Шипицына Л. М.* Детский аутизм: хрестоматия. СПб.: Междунар. ун-т семьи и ребенка им Р. Валленберга, 1997.
- Ambridge, Bidgood, Thomas 2021 – *Ambridge B., Bidgood A., Thomas K.* Disentangling syntactic, semantic and pragmatic impairments in ASD: Elicited production of passives // Journal of Child Language. 2021. Vol. 48 (1). P. 184–201.
- Beals 2021 – *Beals K. P.* Remediation and assistive technologies for communication deficits in autistic spectrum disorders // Education and Technology Support for Children and Young Adults With ASD and Learning Disabilities. IGI Global, 2021. P. 246–274.
- Gillis et al. 2023 – *Gillis M., Kries J., Vandermosten M., Francart T.* Neural tracking of linguistic and acoustic speech representations decreases with advancing age // NeuroImage. 2023. Vol. 267. Art. 119841
- Kenan, Zachor, Watson 2019 – *Kenan N., Zachor D. A., Watson L. R.* Semantic-Pragmatic Impairment in the Narratives of Children With

- Autism Spectrum Disorders // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. Art. 2756.
- Kries et al. 2024 – Kries J., De Clercq P., Gillis M., Vanthornhout J., Lemmens R., Francart T., Vandermosten M. Exploring neural tracking of acoustic and linguistic speech representations in individuals with post-stroke aphasia // *Human Brain Mapping*. 2024. Vol. 45 (8). e26676.
- Wing 1996 – Wing L. *The Autistic Spectrum: A Guide for Parents and Professionals*. London: Constable, 1996.
- Yankovitz, Kasirer, Mashal 2023 – Yankovitz B., Kasirer A., Mashal N. The Relationship between Semantic Joke and Idiom Comprehension in Adolescents with Autism Spectrum Disorder // *Brain Sciences*. 2023. Vol. 13 (6). Art. 935.

REFERENCES

- Ambridge, B., Bidgood, A., & Thomas, K. (2021). Disentangling syntactic, semantic and pragmatic impairments in ASD: Elicited production of passives. *Journal of Child Language*, 48(1), 184–201.
- Apresyan, Yu. D. (1966). *Idei i metody sovremennoy strukturnoy lingvistiki: (Kratkiy ocherk)* [Ideas and methods of modern structural linguistics: A brief essay]. Prosveshchenie.
- Bashina, V. M., & Simashkova, N. V. (1993). On the peculiarities of correction of speech disorders in patients with early childhood autism. In I. A. Skvortsov (Ed.), *Istselenie: al'manakh [Healing: Almanac]* (pp. 154–160). Trivola. (In Russian).
- Beals, K. P. (2021). Remediation and assistive technologies for communication deficits in autistic spectrum disorders. In *Education and Technology Support for Children and Young Adults With ASD and Learning Disabilities* (pp. 246–274).
- Benilova, S. Yu., & Reznichenko, T. S. (2010). New approaches to the problem of differential diagnostics of systemic speech disorders and childhood autism. *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detey i podrostkov*, 1, 38–51. (In Russian).
- Borisov, E. V. (2022). Indexicals, semantics and pragmatics. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 67, 292–298. (In Russian).
- Boykov, D. I., & Boykova, S. V. (2004). Kak učit' detey? [How to teach children?]. *Teaching aid for preschool educational institutions and higher educational pedagogical institutions*. SOYUZ.
- Dovbnja, S. V., & Morozova, T. Yu. (2007). Children with autism spectrum disorders. In E. V. Kozhevnikova, & E. V. Klochkova (Eds.), *Net "neobuchaemykh detey" : kn. o ran. vmeshatel'stve* [There are

- no “unteachable children”: Book on early intervention] (pp. 175–200). Karo.
- Evlampieva, G. A. (2017). Social and psychological factors of socialization of autistic preschool children: Influence of family and environment. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya*, 6(1A), 100–117. (In Russian).
- Gillis, M., Kries, J., Vandermosten, M., & Francart, T. (2023). Neural tracking of linguistic and acoustic speech representations decreases with advancing age. *NeuroImage*, 267, 119841.
- Ginzburg, E. L. (2010). *Slovoobrazovanie i sintaksis* [Word formation and syntax]. URSS.
- Gorbuleva, M. S. (2024). Semiotic optimum and color: Contextual challenges in educational technologies. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 82, 297–301. (In Russian).
- Gorbuleva, M. S., Melik-Gaikazyan, I. V., & Pervushina, N. A. (2020). Initiatives of pedagogical bioethics. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 29(6), 122–128. (In Russian).
- Gorbunova, D. A. (2021). What the psychotype says: Functional distribution of pragmatic markers in the speech of introverts and extroverts. *Kommunikativnye issledovaniya*, 8(1), 55–69. (In Russian).
- Guzyen-Debyan, A. (2020). What speech characteristics among students with asd should be taken into account in educational practice? *Tyazhelye i mnozhestvennyye narusheniya razvitiya: izuchenie i pomoshch'*, 41. <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-41/what-features-of-the-speech-at-pupils-with-asd-need-to-be-considered-in-educational-practice>
- Ikhsanova, S. V. (2017). *Sistema diagnostiko-korreksionnoy raboty s autichnymi doshkol'nikami* [System of diagnostic and correctional work with autistic preschoolers]. DETSTVO-PRESS.
- Kenan, N., Zachor, D. A., & Watson, L. R. (2019). Semantic-Pragmatic Impairment in the Narratives of Children With Autism Spectrum Disorders. *Frontiers in Psychology*, 10, Article ID 2756.
- Khaustov, A. V. (2010). *Formirovanie navykov rechevoy kommunikatsii u detey s rasstroystvami autisticheskogo spektra* [Formation of speech communication skills in children with autism spectrum disorders]. TsPMSSDiP.
- Kries, J., De Clercq, P., Gillis, M., Vanthornhout, J., Lemmens, R., Francart, T., & Vandermosten, M. (2024). Exploring neural tracking of acoustic and linguistic speech representations in individuals with post-stroke aphasia. *Human Brain Mapping*, 45(8), e26676.

- Kruger, E. I. (2020). On the pragmatic function of language units. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii*, 11. <https://web.snauka.ru/issues/2020/11/93898> (In Russian).
- Leontiev, A. A., & Ryabova, T. V. (1970). Fazovaya struktura rechevogo akta i priroda planov [Phase structure of speech act and nature of plans]. In *Plany i modeli budushchego v rechi, (materialy k obsuzhdeniyu)* [Plans and models of the future in speech (materials for discussion)] (pp. 27–32). Metsniereba.
- Manelis, N. G., Nikitina, Yu. V., Ferroi, L. M., & Komarova, O. P. (2018). *Sensornye osobennosti detey s rasstroystvami autisticheskogo spektra. Strategii pomoshchi. Metodicheskoe posobie* [Sensory features of children with autism spectrum disorders. Assistance strategies. Methodological manual]. MSPPU.
- Medova, N. A. (2019). Psycholinguistic foundations of social scripting in children with autism spectrum disorders. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie – Pedagogical Review*, 5(27), 201–206. (In Russian).
- Melik-Gaikazyan, I. V. (2014). Semiotics of education or “keys” and “master keys” to modeling educational systems. *Idei i idealy – Ideas and Ideals*, 1(4), 14–27. (In Russian).
- Melik-Gaikazyan, I. V. (2022). Semiotic diagnostics of the trajectory splitting between a dream of the past and dream of the future. *Istoriya*, 13(4). (In Russian). <https://doi.org/10.18254/S207987840021199-7>
- Melik-Gaikazyan, I. V. (2024). Semiotic optimum: A new concept for thought experiments with information. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 82, 302–315. (In Russian). <https://doi.org/10.17223/1998863X/82/28>
- Melik-Gaykazyan, I. V., & Melik-Gaykazyan, M. V. (2019). Minerva and Janus: Symbols of worship of visual effects in modern education. *ПРАΞΗΜΑ. Problemy vizual'noy semiotiki – ПРАΞΗΜΑ. Journal of Visual Semiotics*, 4, 172–193. (In Russian). <https://doi.org/10.23951/2312-7899-2019-4-172-193>
- Morozova, T. I. (1992). Formation of the communicative function of speech in children suffering from early childhood autism as a prevention of secondary school maladjustment. *Sotsial'naya i klinicheskaya psikhatriya*, 2, 93–96. (In Russian).
- Morris, C. W. (1982). Foundations of the theory of signs. In Yu. S. Stepanov (Ed.), *Semiotika. Sbornik perevodov* [Semiotics. Collection of translations] (pp. 37–98). Raduga. (In Russian).
- Muzyka, O. A., & Goncharenko, E. I. (2022). Variability of domestic and foreign approaches to the problem of correction and communication in

- children with ASD. *Pedagogicheskoe obrazovanie: traditsii i innovatsii*, 1, 108–115. (In Russian).
- Nikolskaya, O. S., Baenskaya, E. R., & Liebling, M. M. (2007). Autichnyy rebenok. Puti pomoshchi [*Autistic child. Ways of helping*]. Terevinf.
- Pervushina, N. A. (2024). Pedagogical bioethics: A field of semiotic optimum application in the context of education digitalization. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 82, 316–321. (In Russian). <https://doi.org/10.17223/1998863X/82/29>
- Radbil, T. B. (2021). Communicative-pragmatic interpretation of active processes in modern Russian speech. In *Problemy lingvisticheskoy pragmatiki* [Problems of Linguistic Pragmatics]. Conference Proceedings (pp. 172–180). Kaluga State University. (In Russian).
- Shipitsyna, L. M. (1997). *Detskiy autizm: khrestomatiya* [Childhood autism: Anthology]. R. Wallenberg International University of Family and Child.
- Sorokin, A. B., Davydova, E. Yu., Samarina, L. V., & Ermolaeva, E. E. (2021). Standardized methods for diagnosing autism: Experience using ADOS-2 and ADI-R. *Autizm i narusheniya razvitiya*, 19(1), 12–24. (In Russian). <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190102>
- Vdovichenko, A. V. (2021). Speech production in the communicative model: Production and understanding of word-containing impact. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya III: Filologiya*, 68, 9–23. (In Russian).
- Wing, L. (1996). *The autistic spectrum: A guide for parents and professionals*. Constable.
- Yankovitz, B., Kasirer, A., & Mashal, N. (2023). The Relationship between Semantic Joke and Idiom Comprehension in Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Brain Sciences*, 13(6), Article ID 935.
- 连翔. 谈自闭症儿童语言障碍早期干预的伦理观——基于关怀伦理学视角 // 贵州工程应用技术学院学报. 2015年. 第6期. 第98–103页. Lian, X. (2015). On the Ethical Perspective of Early Intervention for Language Disorders in Children with Autism from the Perspective of Care Ethics. *Journal of Guizhou Institute of Engineering and Technology*, 6, 98–103. (In Chinese).

Материал поступил в редакцию 01.10.2024

Материал поступил в редакцию после рецензирования 28.01.2025