

Ольга Николаевна Черноштан^{1✉}
Татьяна Евгеньевна Исаева^{2✉}

Ol'ga N. Chernoshtan^{1✉}
Tat'yana E. Isaeva^{2✉}

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ
ПРЕДПОСЫЛКИ
ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ
С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
НА ЗАНЯТИЯХ
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В ВУЗЕ**

**THEORETICAL GROUNDS
FOR THE FORMATION
OF COMMUNICATIVE
COMPETENCE IN AUTISTIC
STUDENTS IN A UNIVERSITY
FOREIGN LANGUAGE
CLASSROOM**

^{1,2} Ростовский государственный университет путей сообщения, Ростов-на-Дону, Россия

¹ onchernoshtan@yandex.ru, SPIN: 5499-1089

² isaeva.te@yandex.ru, SPIN: 5340-7620

^{1,2} Rostov State Transport University, Rostov-on-Don, Russia

¹ onchernoshtan@yandex.ru, SPIN: 5499-1089

² isaeva.te@yandex.ru, SPIN: 5340-7620

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые теоретические аспекты современных коммуникативного и социокультурного подходов к обучению иностранному языку, обуславливающие эффективность занятий по данному предмету для развития навыков социального взаимодействия у обучающихся с мягкими формами РАС (высокофункциональный аутизм, синдром Аспергера). Анализируя и сопоставляя, с одной стороны, виды и формы работы, предусмотренные современными коммуникативными методиками обучения иностранному языку, и, с другой — особенности коммуникативных расстройств у обучающихся с мягкими

Abstract. The article deals with some theoretical aspects of the modern communicative and sociocultural approaches to teaching a foreign language which determine the effectiveness of classes in this subject for the development of social interaction skills in students with mild forms of ASD (high-functioning autism and Asperger's syndrome). Analyzing and comparing the types and forms of activities provided by the modern communicative methods of foreign language teaching, on the one hand, and the peculiarities of communicative disorders in students with mild forms of ASD, on the other hand, the authors pose a hypothesis that the conscious use of a variety of communicative models

формами РАС, авторы выдвигают гипотезу о том, что осознанное использование разнообразия коммуникативных моделей и образцов письменных высказываний, представленных в материалах по иностранному языку, может помочь обучающемуся с РАС юношеского возраста логически понять, запомнить, отрепетировать и усвоить данные модели для повседневной коммуникации как на родном, так и на иностранном языке, что, в свою очередь, повысит эффективность его социального взаимодействия и успешность социализации. В исследовании представлены результаты осмысления дополнительных адаптационных возможностей для обучающихся с РАС, обусловленных спецификой образовательного контента дисциплины «Иностранный язык». Также в научной работе предлагаются возможные стратегии содействия эффективной социализации обучающегося с РАС со стороны преподавателя. Поле исследования ограничено теоретическим описанием предполагаемых преимуществ использования коммуникативно-деятельностного подхода на занятии по иностранному языку для целостной коррекции нарушений социальной сферы у обучающихся с РАС с сохраненными интеллектом, памятью и способностью к концентрации внимания. Теоретические выводы могут быть полезны для практики организации учебного процесса для обучающихся с мягкими формами РАС в высшей школе и требуют дальнейшей апробации путем мониторинга динамики развития коммуникативных навыков у контрольной группы обучающихся с подобным диагнозом.

and samples of written patterns presented in foreign language materials can help adolescent students with ASD to logically understand, remember, imitate and master these models both in their native and in a foreign language for further improvement of social interaction and efficient socialization. The study presents the results of investigation of additional adaptation potential of students with ASD, predetermined by the specificity of the educational content of the discipline “Foreign Language”. The paper also outlines the possible strategies of promotion of effective socialization of students with ASD on the part of the teacher. The research area is limited to the theoretical description of the anticipated advantages of using the communicative activity-based approach in the foreign language classroom for the holistic rehabilitation of social maladaptation in students with ASD with preserved intelligence, memory and ability to concentrate. The theoretical conclusions can be useful for the practice of the educational process organization for students with mild forms of ASD in higher education and require further testing by monitoring the dynamics of development of communicative skills in the control group of students with the corresponding diagnosis.

Ключевые слова: теоретические предпосылки коррекции, студенты-аутисты, РАС, аутизм, расстройства аутистического спектра, формирование компетенций, коммуникативные компетенции, иностранные языки, методика преподавания иностранных языков, методика иностранных языков в вузе, образовательный процесс, нарушения социальной сферы, коммуникативный подход, модели социального взаимодействия, социализация студентов, социальная дезадаптация, сохраненный интеллект.

Информация об авторах: Черноштан Ольга Николаевна, кандидат философских наук, доцент, кафедра «Иностранные языки», ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения»; SPIN-код: 5499-1089; адрес: 344038, Россия, г. Ростов-на-Дону, пл. Ростовского Стрелкового Полка Народного Ополчения, 2, email: onchernoshtan@yandex.ru.

Исаева Татьяна Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Иностранные языки», ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения»; SPIN-код: 5340-7620; адрес: 344038, Россия, г. Ростов-на-Дону, пл. Ростовского Стрелкового Полка Народного Ополчения, 2, email: isaeva.te@yandex.ru.

Для цитирования: Черноштан, О. Н. Теоретические предпосылки формирования коммуникативной компетенции у обучающихся с расстройствами аутистического спектра на занятиях по иностранному языку в вузе / О. Н. Черноштан, Т. Е. Исаева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2023. — № 3 (71). — С. 57-70.

Keywords: theoretical rehabilitation grounds, autistic students, ASD, autism, autism spectrum disorder, formation of competences, communicative competences, foreign languages, methods of teaching foreign languages, methods of teaching foreign languages at higher education institutions, education process, social sphere disorders, communicative approach, models of social interaction, students' socialization, social disadaptation, preserved intelligence.

Author's information: Chernoshtan Ol'ga Nikolaevna, Candidate of Philosophy, Associate Professor of Department of Foreign Languages, Rostov State Transport University, Rostov-on-Don, Russia.

Isaeva Tat'yana Evgen'evna, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Foreign Languages, Rostov State Transport University, Rostov-on-Don, Russia.

For citation: Chernoshtan, O. N., Isaeva, T. E. (2023). Theoretical Grounds for the Formation of Communicative Competence in Autistic Students in a University Foreign Language Classroom. *Special Education*, 3(71), pp. 57-70. (In Russ.)

Тема коррекции социального поведения у обучающихся с расстройством аутистического спектра (далее — РАС) с формами высокофункционального аутизма и синдромом Аспергера в высшей школе широко изучена за Западе, где разработаны и реализуются различные программы для адаптации обучающихся с особенностями развития к студенческой жизни [17]. В Европе и США имеется тенденция рассматривать нейроразнообразие не как слабую сторону группы обучающихся вуза, а как определенное преимущество, которое помогает каждому участнику образовательного процесса понять мир в его полноте [16, с. 27]. В нашей стране целый ряд ученых занимался вопросами коррекции навыков речевой коммуникации у детей дошкольного и школьного возраста. Например, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, И. Е. Гусева, М. М. Либлинг [5–7] и С. А. Морозов [4] анализировали различные подходы к оказанию помощи аутичным детям для повышения их активности в контактах со взрослыми. Однако большинство ученых данного направления подчеркивает необходимость ранней диагностики и коррекции дисфункций коммуникации у детей с аутизмом [1], отмечая при этом, что необходимо «создавать эмоционально насыщенные ситуации взаимодействия», «развивать цепочку коммуникатив-

ных смыслов, которые может поддерживать ребенок» [6, с. 144–145]. Н. М. Борозинец, Т. С. Шеховцова и Н. А. Бугаева также говорят о необходимости создания особых условий для формирования навыков коммуникации у детей с РАС: при проведении эксперимента с группой детей-дошкольников они описали этапность формирования коммуникативных навыков. Так, на первом этапе дети учатся выражать просьбы, на втором — задавать специальные вопросы, а на третьем — инициировать, поддерживать и завершать диалог [2, с. 41–42]. Нетрудно заметить, что данная этапность во многом совпадает и с логикой составления заданий в учебных материалах по иностранному языку. А. В. Хаустов, также занимавшийся формированием навыков речевой коммуникации у детей с РАС, разработал методику обследования диалогической речи у подобных детей [10] и ставил цели «формирования умений выражать просьбы/требования, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события, задавать вопросы», а также подчеркивал необходимость работы над диалогической речью [11, с. 10]. Исследование О. И. Серяковой также посвящено коррекции аутизма в раннем возрасте, причем автором рассматриваются только тяжелые формы аутизма, ведущие к де-

фектам и существенной деформации личности [9]. П. Д. Числова и М. В. Бояринцева осуществляли эксперимент по сбору данных относительно развитости навыков диалогической речи у детей с РАС, авторы констатировали недостаточную сформированность данных навыков и необходимость их коррекции в раннем возрасте [15]. Таким образом, внимание большинства отечественных ученых направлено на коррекцию коммуникативных навыков в раннем возрасте и исключительно у детей с более тяжелыми формами РАС. В отличие от зарубежных стран, в нашей стране, если обучающийся с мягкими формами РАС при сохранности речи, памяти и интеллекта достигает старшей ступени среднего образования или, что еще более редко, поступает в университет, он практически повсеместно лишен помощи, потому что высокофункциональный аутизм и синдром Аспергера относятся к невидимым расстройством, случаи данных форм РАС недостаточно изучены и нередко даже не диагностируются. Тем не менее наличие комплекса клинико-психологических особенностей может препятствовать интеграции данной категории обучающихся в учебную среду, продуктивному взаимодействию с преподавателями и сверстниками и участию в групповых и ко-

мандных видах деятельности. Ранее мы уже отмечали, что особый диалоговый режим работы [13, с. 96], постоянное обращение к личному опыту и переживаниям ребенка, характер материалов могут стать предпосылками для того, чтобы преподаватель иностранного языка взял на себя часть тьюторских функций, работая с личностной траекторией развития каждого обучающегося, что является положительным явлением в условиях недостаточности финансирования вузов для найма специальной команды психотерапевтов, тьюторов и кураторов [12]. Насколько нам известно, вопрос индивидуализации образовательного процесса и поддержки формирования коммуникативных навыков на занятиях по иностранному языку для обучающихся с мягкими формами РАС юношеского возраста практически не изучался в нашей стране, поэтому наше исследование отличается научной новизной.

Тема нашего исследования является актуальной, поскольку практика инклюзивного образования как в средней, так и в высшей школе становится все более распространенной и популярной. Наша гипотеза состоит в том, что анализ и осознанное использование разнообразия коммуникативных моделей и образцов письменных высказываний, представленных в материалах по ино-

странному языку, могут помочь обучающемуся с РАС логически понять, запомнить, отрепетировать и усвоить данные модели для повседневной коммуникации и на родном языке, что, в свою очередь, повысит эффективность его социального взаимодействия и успешность социализации. Таким образом, мы полагаем, что занятия по иностранному языку могут помочь сформировать у студентов с РАС социальные навыки, опыт адекватного социального взаимодействия и, как следствие, способствовать коррекции дисфункциональных особенностей поведения.

Объектом нашего исследования являются особенности нарушений социально-коммуникативной сферы у обучающихся с мягкими формами РАС и условия, необходимые для их коррекции, а предметом — модели устного и письменного речевого взаимодействия, представленные в материалах по иностранному языку, изучение которых в образовательной среде высшей школы может доказать свою продуктивность для компенсации социальной дезадаптации у обучающихся с РАС при сохранном интеллекте.

В нашем исследовании мы преследуем цель представить теоретическое осмысление возможных преимуществ коммуникативно-деятельностного подхода к обучению иностранному языку

для коррекции дезадаптивного поведения лиц с мягкими формами высокофункционального аутизма и синдромом Аспергера и создания благоприятных условий для их социализации в учебной среде.

Мы ставим перед собой следующие задачи:

1) теоретически обосновать, каким образом у обучающегося с РАС в ходе изучения дисциплины «Иностранный язык» в вузе могут формироваться устойчивые представления о нормах поведения в обществе, социальной иерархии, устоях и традициях, принятом общественном порядке, культурном коде, эффективных стратегиях взаимодействия с людьми в различных социальных контекстах, которые у лиц с РАС, как правило, не формируются в достаточной степени естественным путем на интуитивном уровне;

2) спрогнозировать, каким образом в результате изучения содержания дисциплины «Иностранный язык» может происходить усвоение более эффективных и социально приемлемых моделей поведения;

3) указать на возможную положительную роль дисциплины «Иностранный язык» в системе образования для формирования коммуникативной и социокультурной компетенций у лиц с различными нарушениями социально-коммуникативной сферы при со-

хранном интеллекте и значимость педагога как фасилитатора социальной адаптации, гаранта благоприятной и доброжелательной инклюзивной образовательной среды и партнера по общению.

Мы используем прежде всего методы синтеза, анализа, дедукции, изучения научно-методической литературы и систематизации теоретических знаний по теме исследования.

Как известно, социальные навыки людей даже с мягкими формами РАС зачастую недостаточно сформированы. Обучающиеся с РАС не понимают значимости формальной вежливости для построения эффективной коммуникации, что нередко приводит к нарушениям в социальном взаимодействии. При общении такие обучающиеся нередко переходят сразу к сути вопроса, не уделяя достаточно внимания таким речевым клише, как приветствие и прощание, не понимают, почему нельзя перейти к обсуждению интересующей темы без стандартных начальных вопросов о погоде, здоровье, итогах прошедшего матча, настроении собеседника, его делах и т. д., что соответствует требованиям речевого этикета в англоговорящих странах [14]. Прямолинейность, конкретность и исключительная честность в общении иногда делают обучающихся с РАС отличными от нейротипичных партне-

ров по коммуникации и могут отрицательно сказаться на их способности устанавливать и поддерживать полезные социальные контакты, участвовать в совместных проектах и групповых видах деятельности. Некоторым обучающимся с РАС не очевидно, почему другие люди склонны менять тон и степень уважительности речи в зависимости от положения собеседника в социальной иерархии. Поскольку у обучающихся с РАС наблюдается и расстройство восприятия социального поведения, эффективные стратегии речевого поведения и адекватные представления о социальном контексте, ожиданиях других людей, установленных нормах и закрепившихся ритуалах поведения не формируются сами по себе, а паттерны поведения людей с РАС могут восприниматься окружающими как странные и неадекватные, мешать социализации индивидуума и вести к социальной дезадаптации.

Тем не менее, при условии сохранности памяти и интеллекта, например, при мягких формах РАС, таких как синдром Аспергера и высокофункциональный аутизм, в правильно организованной развивающей среде возможно добиться значительной коррекции и развития коммуникативных навыков, о чем свидетельствуют практика психокоррекции и примеры реальных лю-

дей с синдромом Аспергера, успешно интегрированных в общество и достигших заметных успехов. Как известно, обучающиеся с РАС склонны к стереотипному поведению, они ценят логическую последовательность и постоянство, соответственно, мы полагаем, что если полезные паттерны речевого взаимодействия изучаются ими в благоприятной атмосфере эмоциональной поддержки и принятия при работе в парах и группах, они смогут с опорой на сохраненные клише, память и высокий интеллект просто воспроизводить образцы речевого взаимодействия как некие стандартные модели поведения. На занятиях по иностранному языку, где используется билингвальный подход, у них появляется возможность обогатить свой коммуникативный арсенал на родном и иностранном языках универсальными заготовками «на все случаи жизни», доведя воспроизведение определенных коммуникативных моделей до автоматизма, что возможно благодаря сохраненной памяти и логическим способностям. Мы считаем, что «Иностранный язык» как учебная дисциплина может стать плодотворной почвой для подобной коррекции социального поведения по ряду причин. Во-первых, в учебных материалах по иностранному языку представлено большое количество диалогов,

отражающих основные модели речевого взаимодействия, причем педагог и обучающиеся нередко анализируют эти модели, разбирают их на основные неотъемлемые логические фрагменты, такие как приветствие, прощание, вводные фразы, формулы речевого этикета и т. д. Речевые клише, в свою очередь, подразделяются как по функциональному предназначению (просьба о помощи, вежливое согласие, несогласие, отказ, жалоба, совет, моральная поддержка, одобрение, признание заслуг, поощрение, удивление, объяснение и т. д.), так и по степени вежливости и формальности. Мы полагаем, что для обучающегося с РАС анализ подобных моделей является весьма ценным, потому что, ориентируясь на логично представленную и заученную информацию, он сможет более адекватно подбирать фразы в стандартных ситуациях общения и на родном языке, учитывать имплицитную информацию речевого сообщения, его эмоциональную окрашенность и стиль. Получив четкую градацию фраз по степени формальности, вежливости, доброжелательности при изучении иностранного языка, обучающийся с РАС может научиться лучше распознавать подобные характеристики речи и на родном языке, адекватно оформлять свое собственное высказывание в соответствии с социальным

контекстом, уделять больше внимания не только содержанию речи, но и ее оформлению по определенным негласным законам адекватной коммуникации.

По нашему мнению, широкие возможности для социализации открывает и такая форма работы, как ролевая игра, ведь в данном виде игр есть возможность выйти за узкие рамки конкретной ситуации и проиграть широкий репертуар возможных ролей. Особенно это ценно, когда контекст ролевой игры связан с реальными ситуациями повседневной жизни, академического взаимодействия или будущей профессиональной деятельности обучающегося. В таком случае ролевые игры также могут служить одним из средств профессионального становления. Большую роль в целостном ходе занятия играют обсуждение различных вопросов в парах и фронтальная дискуссия. В контексте занятия, упрощенном по сравнению с реальной жизнью, обучающийся получает возможность не только многократно пробовать свои силы в эффективной коммуникации, но и опытным путем проверять, могут ли его коммуникативные навыки обеспечить продуктивную совместную деятельность с достижением необходимых результатов.

Фактически, при изучении иностранного языка обучающийся может получить целостное

представление о том, что человеческое общение в норме не является неким хаотическим набором лексических и грамматических единиц, оно может быть поделено на логические сегменты с вполне предсказуемым содержанием и определенным функциональным назначением [3]. Следовательно, глубже осознав модели поведения людей и логические этапы коммуникации в ходе воспроизведения речевых моделей на иностранном языке, обучающийся с РАС может научиться логически выстраивать свое социальное взаимодействие, компенсируя недостаток интуиции.

Письменная речь на занятиях по иностранному языку также подвергается глубокой коррекции. Прежде всего в арсенале каждого обучающегося оказывается целый ассортимент форматов письменных высказываний, четко маркированных в соответствии с целью, типом высказывания, стилем, потенциальным адресатом, жанром и т. д. При письменной коммуникации обучающемуся с РАС не нужно полагаться на собственную интуицию, самостоятельно находя способы выражения эмоций и личного отношения, достаточно правильно подобрать необходимый шаблон и дополнить его лексикой из синонимического ряда, четко классифицированной в соответствии со значением, стилем и коннотаци-

ей. Научившись по готовым схемам правильно оформлять письменное высказывание на иностранном языке, обучающийся с мягкой формой РАС сможет перенести эти навыки и на родной язык. Благоприятным фактором является и то, что задания для написания развернутого письменного высказывания обычно сформулированы как фрагменты из реальной коммуникации, соответственно, обучающийся сможет и впоследствии правильно подобрать нужный формат письменного высказывания, ориентируясь на запрос. Особое внимание авторами учебных материалов уделяется тому, в каком контексте происходит написание текста (статья для студенческой конференции, письмо другу, письмо потенциальному работодателю, письмо-жалоба в администрацию, история для студенческого журнала, пост в блоге, запрос дополнительной информации и т. д.) и кто является адресатом сообщения (друг, одноклассник, руководитель учебного заведения, депутат, бизнес-партнер и т. д.) [8].

Конечно, все вышесказанное нельзя рассматривать как универсальные истины. Очень многое может зависеть от того, насколько на занятии создана атмосфера доброжелательности, равноправия, дружелюбности, гуманности, взаимной поддержки, на-

сколько педагог компетентен в работе с обучающимися с РАС и осведомлен об их познавательных потребностях. Любое задание, представляющее трудность, это одновременно и проблема, и возможность роста. К тому же к трудностям, связанным с нарушениями коммуникативного поведения, могут добавляться и затруднения, связанные с недостаточным уровнем владения иностранным языком. На наш взгляд, очень важно, чтобы педагог умел совместно с обучающимися преодолевать возникшие напряженные моменты и вести занятие в спокойной и неизменно доброжелательной манере, подбирать материалы соответствующего уровня сложности, оставаться уверенным в своих силах и возможности справиться с возникшими трудностями, имел оптимистический взгляд на способности обучающегося, учитывал индивидуальные особенности при формировании групп для совместной работы и т. д. В таком случае, как мы полагаем, по прошествии времени у обучающегося с РАС будет происходить постепенная адаптация к учебным требованиям, а значит, и развитие коммуникативных способностей и социальная адаптация.

Таким образом, предложенное теоретическое осмысление изучаемой проблемы позволяет нам сделать выводы, что содержание

учебных материалов по дисциплине «Иностранный язык» в вузе включает подробное описание, анализ и классификацию различных моделей речевого взаимодействия. Раз за разом изучая подобные модели, работая над интерпретацией и дополнением готовой схемы различными нюансами, ее адаптацией для различного социального контекста, выбором нужной модели поведения из представленного репертуара в соответствии с ситуацией общения, определением стиля и функционального назначения различных словосочетаний и сверхфразовых единств, обучающийся с РАС усваивает разнообразный репертуар шаблонов устного и письменного речевого взаимодействия и поведения для самых разных ситуаций общения, что способствует компенсации дисфункций социальной сферы. Он также расширяет свои представления о социальной системе как об иерархии индивидуумов, существующей в соответствии с определенными неписанными правилами, называемыми социальными нормами, которым необходимо следовать для успешной интеграции в общество. Кроме того, по нашему мнению, важнейшим условием эффективности усвоения и успешного использования новых моделей поведения является атмосфера доброжелательности на занятии даже в случае эмо-

ционального срыва, которую может обеспечить только педагог с достаточным уровнем компетентности как в области современных методик преподавания иностранного языка, так и в области коррекционной педагогики. Также, на наш взгляд, очень важно, чтобы педагог осознавал, что для обучающегося с РАС целью занятия является не только простое заучивание языковых единиц (что, как правило, лицам с синдромом Аспергера дается довольно легко), но и сознательное усвоение и воспроизведение всей модели речевого взаимодействия как на иностранном языке, так и на родном, а также правильный выбор подобной модели в зависимости от ситуации общения.

Следует отметить, что на данном этапе наше исследование носит преимущественно теоретический характер по ряду причин. Во-первых, как правило, обучающиеся с мягкими формами РАС не стремятся придавать огласке наличие диагноза и добровольно участвовать в связанных с данным диагнозом исследовательских экспериментах, опасаясь, что наличие индивидуальных особенностей понизит их статус в студенческом социуме. Во-вторых, наличие высокого интеллекта и сохранной памяти нередко позволяет подобным обучающимся успешно скрывать наличие расстройств, опираясь на компенса-

торные возможности, и выдавать психологические дисфункции за акцентуации характера. В-третьих, в нашей стране мягкие формы РАС не всегда успешно диагностируются, в силу недостаточной эффективности психологического сопровождения в средних и высших учебных заведениях и ограниченности опыта отечественных психологов и педагогов в данной области. Тем не менее мы считаем, что наши теоретические выводы, сделанные на основе анализа научной и учебной литературы, многолетней педагогической практики и наблюдений за обучающимися с различными коммуникативными расстройствами, могут иметь практическую ценность для организации комплексной коррекции социальной дезадаптации обучающихся с мягкими формами РАС в будущем и требуют дальнейшей апробации.

Литература

1. Баенская, Е. Р. Ранняя диагностика и коррекция РАС в русле эмоционально-смыслового подхода / Е. Р. Баенская. — Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. — 2017. — Т. 15. — № 2. — С. 32–37.
2. Борозинец, Н. М. Условия формирования навыков коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / Н. М. Борозинец, Т. С. Шеховцова, Н. А. Бугаева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2022. — № 1. — С. 35–53.
3. Колесниченко, А. Н. Социолингвистическая компетенция как одна из основных компетенций в образовательном процессе / А. Н. Колесниченко. — Текст : непосредственный // Преподаватель высшей школы в XXI веке. Труды Междунар. науч.-практ. конф. / Ростов. гос. ун-т путей сообщения. — Ростов-на-Дону : [б. и.], 2010. — С. 100–105.
4. Морозов, С. А. Детский аутизм и основы его коррекции (материалы к спецкурсу) / С. А. Морозов. — Москва : СигналЪ, 2002. — 108 с. — Текст : непосредственный.
5. Никольская, О. С. Коррекция детского аутизма как нарушения аффективной сферы: содержание подхода / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 2014. — № 4. — С. 23–33.
6. Никольская, О. С. Задачи и методы коррекционной помощи ребенку с аутизмом / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, И. Е. Гусева. — Текст : непосредственный // Консультативная психология и психотерапия. — 2019. — Т. 27. — № 1. — С. 140–152.
7. Никольская, О. С. Аутичный ребенок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — Москва : Теревинф, 1997. — 342 с. — Текст : непосредственный.
8. Одарюк, И. В. Прагмалингвистический аспект социализации личности / И. В. Одарюк, В. В. Колмакова. — Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2017. — № 11-2 (77). — С. 127–129.
9. Серякова, О. И. Современные подходы к проблеме аутизма, его дифференциальной диагностике и коррекции / О. И. Серякова. — Текст : непосредственный // Северо-Кавказский психологический вестник. — 2011. — № 9/4. — С. 38–41.
10. Хаустов, А. В. Основные направления, принципы и условия эффективного формирования коммуникативных навыков у детей с аутизмом / А. В. Хаустов. — Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. — 2005. — № 4. — С. 34–40.
11. Хаустов, А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / А. В. Хаустов. — Москва : ЦПМССДнП, 2010. — 87 с. — Текст : непосредственный.

12. Черноштан, О. Н. О возможностях реализации тьюторской компетенции на занятиях по иностранному языку в современном российском вузе / О. Н. Черноштан. — Текст : непосредственный // Обзор педагогических исследований. — 2023. — Т. 5. — № 1. — С. 46–52.

13. Черноштан, О. Н. Техника интерактивного вопрошания как элемент тьюторской практики в методике обучения иностранному языку в вузе в рамках коммуникативного подхода / О. Н. Черноштан, Т. Е. Исаева. — Текст : непосредственный // Общество: социология, психология, педагогика. — 2023. — № 3. — С. 93–9.

14. Черкасова, М. Н. Семантико-этимологический экскурс как одно из средств формирования функциональной устойчивой компетенции при изучении иностранного языка / М. Н. Черкасова, А. С. Гампарцумов. — Текст : непосредственный // Преподаватель высшей школы в XXI веке. Труды XVII Междунар. науч.-практ. конф. / Ростов-на-Дону : [б. и.], 2020. — С. 348–353.

15. Числова, П. Д. Исследование диалогической речи у детей с расстройством аутистического спектра / П. Д. Числова, М. В. Бояринцева. — Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. — 2021. — № 3 (51). — С. 86–91.

16. Karen, M. Embracing neurodiversity in higher education: overcoming attitudinal barriers for individuals with autism / M. Karen, M. A. DeYoung. — Text : unmediated // Into the real world: what does the best higher education experience for a student with disability look like? AHEAD Conference Summary Publication. AHEAD Educational Press, March 2014. — P. 27–31.

17. Vincent, J. Transition from secondary to higher education: an evaluation of a pre-entry transition programme for students on the autistic spectrum / J. Vincent. — Text : unmediated // The Journal of Inclusive Practice in Further and Higher Education / University of York St John. — March 2016. — Iss. 7. — P. 53–63.

References

1. Baenskaya, E.R. (2017). Rannaya diagnostika i korrekciya RAS v rusle emocional'nosmyslovogo podhoda [Early diagnostics and correction of ASD within the emotional and meaningful approach]. *Autizm i narusheniya razvitiya*, 15(2), 32–37. (In Russ.)

2. Borozinec, N.M., Shekhovtsova, T.S., & Bugaeva, N.A. (2022). Usloviya formirovaniya navykov kommunikacii u detej s rastrojstvami avtisticheskogo spectra [Conditions for the formation of communication skills in children with Autism Spectrum Disorders]. *Special Education*, 1, 35–53. (In Russ.)

3. Kolesnichenko, A.N. (2010). Sotsiolingvisticheskaya kompetentsiya kak odna iz osnovnykh kompetensiy v obrazovatel'nom protsesse [Sociolinguistic competence as one of the main competences in the educational process]. In Proceedings of International Scientific and Practical Conference "The Teacher of a Higher School in the 21-st Century" (pp. 100–105). Rostov State Transport University. (In Russ.)

4. Morozov, S.A. (2002). *Detskij avtizm i osnovy ego korrekcii* (materialy k speckursu) [Infantile autism and the foundations of its correction (special course materials)]. Moscow: Signal, 108 p. (In Russ.)

5. Nikol'skaya, O.S., & Baenskaya, E.R. (2014). Korrekciya detskogo avtizma kak narusheniya affektivnoj sfery: sodержание podhoda [Correction of children's autism as affective disorder: essence of the approach]. *Defektologiya*, 4, 23–33. (In Russ.)

6. Nikol'skaya, O.S., Baenskaya, E.R., Guseva, I.E. (2019). Zadachi i metody korrekcionnoj pomoshchi rebenku s avtizmom [Goals and Methods of Correctional Aid to a Child with Autism]. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya*, 27(1), 140–152. (In Russ.)

7. Nikol'skaya, O.S., Baenskaya, E.R., & Libling, M.M. (1997). *Autichnyj rebenok: puti pomoshchi* [Autistic child: ways of helping]. Moscow: Terevinf, 342 p. (In Russ.)

8. Odaryuk, I.V., & Kolmakova, V.V. (2017). Pragmalingvisticheskiy aspekt sotsializatsii lichnosti [Pragmalinguistic aspect of personality socialization]. *Philological Sci-*

ences. *Issues of Theory and Practice*, 11-2 (77), 127–129. (In Russ.)

9. Seryakova, O.I. (2011). Sovremennye podhody k probleme autizma, ego differentsial'noj diagnostike i korrekcii [Modern approaches to the problem of autism, its differential diagnostics and correction]. *Severo-Kavkazskij psihologicheskij vestnik*, 9/4, 38–41. (In Russ.)

10. Haustov, A.V. (2005). Osnovnye napravleniya, principy i usloviya jeffektivnogo formirovaniya komunikativnykh navykov u detej s autizmom [The main directions, principles and conditions for the effective formation of communication skills in children with autism]. *Autizm i narusheniya razvitiya*, 4, 34–40. (In Russ.)

11. Haustov, A.V. (2010). *Formirovanie navykov rechevoj kommunikacii u detej s rasstrojstvami autisticheskogo spectra* [Formation of the skills of verbal communication in children with Autistic Spectrum Disorder]. Moscow: CPMSSDiP, 87 p. (In Russ.)

12. Chernoshtan, O.N. (2023). O vozmozhnostyah realizacii t'yutorskoj kompetencii na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v sovremennom rossijskom vuze [Opportunities for application of tutor competence in a foreign language classroom in modern Russian universities]. *Obzor pedagogicheskikh issledovanij*, 5(1), 46–52. (In Russ.).

13. Chernoshtan, O.N., & Isaeva, T.E. (2023). Tekhnika interaktivnogo voprosaniya kak element t'yutorskoj praktiki v metodike obucheniya inostrannym yazykam v vuze v ramkah kommunikativnogo podhoda [Technique of interactive questioning as an element of tutoring activity within the methodics of foreign language teaching at

the university in the framework of communicative approach]. *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*, 3, 93–99. <https://doi.org/10.24158/spp.2023.3.14>. (In Russ.)

14. Cherkasova, M.N., & Gampartsumov, A.S. (2020). Semantiko-etimologicheskij ekskurs kak odno iz sredstv formirovaniya funkcional'noy ustoychivoy kompetentsii pri izuchenii inostrannogo yazyka [Semantic-etymological digression as one of the means of forming a functional stable competence in the study of a foreign language]. In *Proceedings of the 17-th International Scientific and Practical Conference "The Teacher of a Higher School in the 21-st Century"* (pp. 348–353). Rostov State Transport University. (In Russ.)

15. Chislova, P.D., & Boyarinceva, M.V. (2021). Issledovanie dialogicheskoy rechi u detej s rasstrojstvom autisticheskogo spectra [Study of dialogue speech in children with Autism Spectrum Disorder]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 3(51), 86–91. (In Russ.)

16. Karen, M., & DeYoung, M.A. (2014, March). Embracing neurodiversity in higher education: overcoming attitudinal barriers for individuals with autism. In *Into the real world: what does the best higher education experience for a student with disability look like? AHEAD Conference Summary Publication* (pp. 27–31). AHEAD Educational Press.

17. Vincent, J. (2016, March). Transition from secondary to higher education: an evaluation of a pre-entry transition programme for students on the autistic spectrum. *The Journal of Inclusive Practice in Further and Higher Education*, 7, 53–63. University of York St John.