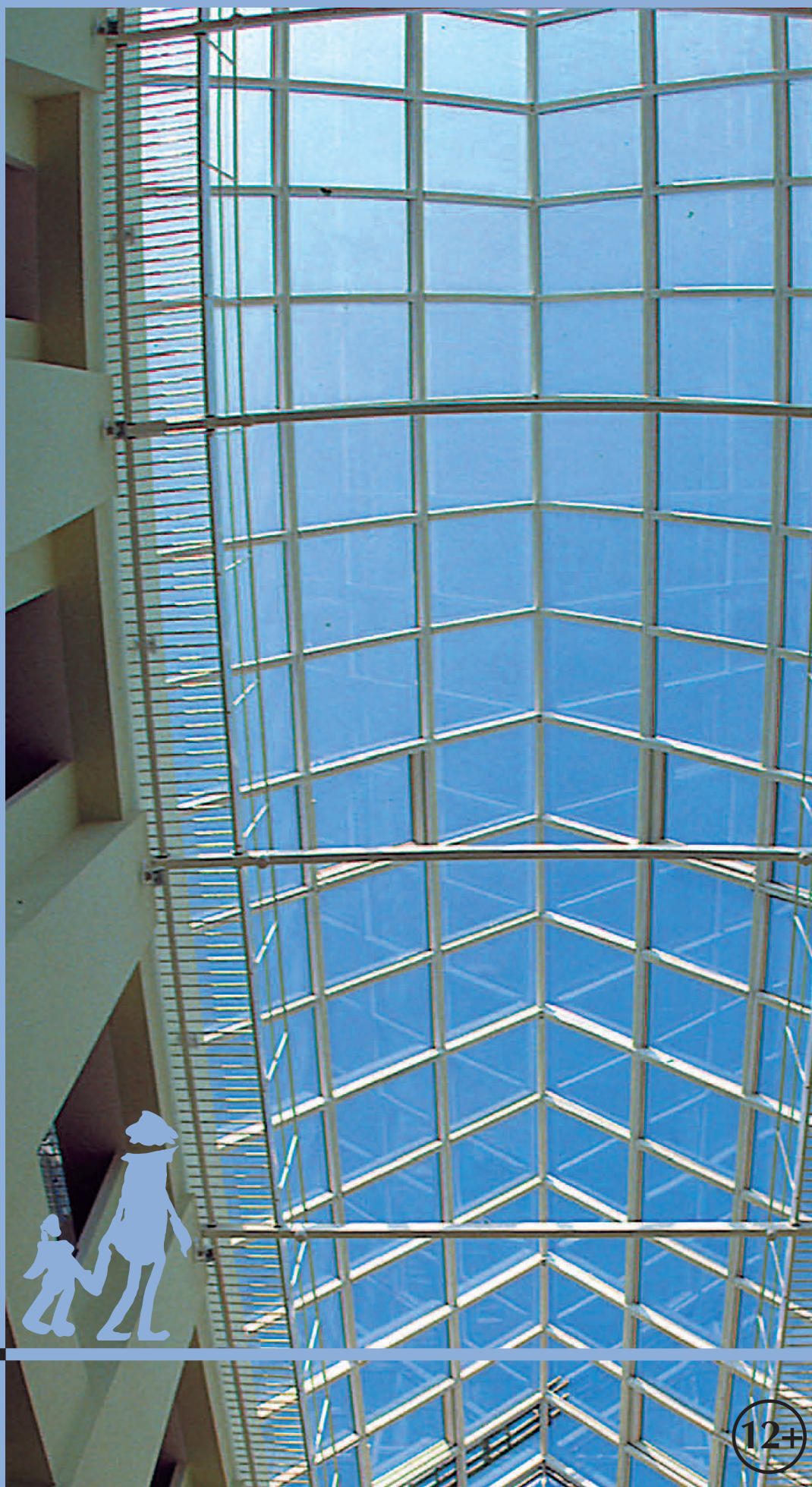


АУТИЗМ и нарушения развития. № 2. Том 21

Autism and Developmental Disorders (Russia). № 2. Vol. 21



2023

12+

АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Учредитель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ)

Главный редактор

Хаустов А.В. (Россия), кандидат педагогических наук, директор, Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (МГППУ)

Ответственный секретарь

Шведовский Е.Ф. (Россия), методист Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ

Члены редакционной коллегии

- **Артемова Е.Э. (Россия)**, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета Клинической и специальной психологии МГППУ
- **Давыдова Е.Ю. (Россия)**, кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС, доцент кафедры дифференциальной психологии и психофизиологии МГППУ
- **Никандрова Т.С. (Россия)**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой олигофренопедагогики и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (МГППУ)
- **Пови К. (Великобритания)**, доверительный управляющий Благотворительной организации Seashell Trust
- **Сорокин А.Б. (Россия)**, кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра МГППУ
- **Шор С.М. (США)**, EdD, клинический доцент, Университет Адельфи
- **Эдelson С.М. (США)**, PhD, исполнительный директор Института исследований аутизма
- **Эрц Ю.М. (Израиль)**, руководитель проекта «Аутизм: коррекционная работа на основе АВА», АНО Центр «Наш Солнечный Мир», Москва

Председатель редакционного совета

Алехина С.В. (Россия), кандидат психологических наук, проректор по инклюзивному образованию, директор Института проблем интегрированного (инклюзивного) образования МГППУ

Члены редакционного совета

- **Алмазова А.А. (Россия)**, доктор педагогических наук, доцент, директор Института детства, заведующий кафедрой логопедии МГППУ
- **Ахуткина Т.В. (Россия)**, доктор психологических наук, главный научный сотрудник лаборатории нейропсихологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
- **Баладина О.В. (Россия)**, руководитель Центра ментального здоровья ФГБОУ ВО «Приволжский исследовательский медицинский университет» Минздрава России
- **Бородина Л.Г. (Россия)**, кандидат медицинских наук, детский психиатр, доцент кафедры клинической и судебной психологии факультета юридической психологии МГППУ
- **Владимирова О.Н. (Россия)**, доктор медицинских наук, доцент, ректор ФГБУ ДПО «Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей-экспертов»
- **Воловцев Т.В. (Россия)**, кандидат педагогических наук
- **Горбачевская Н.Л. (Россия)**, доктор биологических наук, заведующая научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС, профессор кафедры нейро- и патопсихологии развития факультета клинической и специальной психологии МГППУ
- **Дименштейн Р.П. (Россия)**, председатель правления РБОО «Центр лечебной педагогики»
- **Жигорева М.В. (Россия)**, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры инклюзивного образования Института детства МГППУ
- **Касаткин В.Н. (Россия)**, доктор медицинских наук, профессор, директор Научно-исследовательского института развития мозга и высших достижений, Российский университет дружбы народов
- **Корнев А.Н. (Россия)**, кандидат медицинских наук, доктор психологических наук, заведующий кафедрой логопатологии, заведующий лабораторией нейрокогнитивных технологий, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет
- **Левченко И.Ю. (Россия)**, доктор психологических наук, заведующая кафедрой специальной педагогики и специальной психологии, дефектологический факультет Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова
- **Морозов С.А. (Россия)**, кандидат биологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Федерального института развития образования, Российской академия народного хозяйства и государственной службы, руководитель РОБО «Общество помощи аутичным детям “Добро”»
- **Орехова Е.В. (Швеция)**, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Гётеборгский университет
- **Польская Н.А. (Россия)**, доктор психологических наук, профессор кафедры клинической психологии и психотерапии факультета консультативной и клинической психологии МГППУ
- **Поляков А.М. (Беларусь)**, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и медицинской психологии факультета философии и социальных наук, Белорусский государственный университет
- **Приходько О.Г. (Россия)**, доктор педагогических наук, профессор, директор Института специального образования и психологии, заведующая кафедрой логопедии, Московский городской педагогический университет (МГПУ)
- **Самарина Л.В. (Россия)**, директор АНО ДПО «Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства»
- **Стоянова И.Я. (Россия)**, доктор психологических наук, профессор кафедры психотерапии и психологического консультирования, Томский государственный университет
- **Туманова Т.В. (Россия)**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры логопедии Института детства МГППУ
- **Черенева Е.А. (Россия)**, кандидат педагогических наук, доцент, директор Международного института аутизма, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
- **Шведовская А.А. (Россия)**, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии образования МГППУ
- **Шпизберг И.Л. (Россия)**, руководитель по научной и методической работе Центра реабилитации инвалидов детства «Наш Солнечный Мир»
- **Яковлева И.М. (Россия)**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики МГППУ

Editor-in-chief

Khaustov A.V. (Russia), PhD in Education, director of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE)

Executive secretary

Shvedovskiy E.F. (Russia), methodologist of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD of MSUPE

Members of editorial board

- **Artemova E.E. (Russia)**, PhD in Education, associate professor, dean of the Faculty of Clinical & Special Psychology of MSUPE
- **Davydova E.Yu. (Russia)**, PhD in Biology, leading research fellow of the Scientific Laboratory of the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, associate professor of the Chair of Differential Psychology & Psychophysiology of MSUPE
- **Nikandrova T.S. (Russia)**, PhD in Education, associate professor, head of the Department of Special Education and Special Psychology, Moscow Pedagogical State University (MSPU)
- **Povey C. (Great Britain)**, trust director of the Seashell Trust
- **Sorokin A.B. (Russia)**, PhD in Biology, leading research fellow of the Scientific Laboratory of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders of MSUPE
- **Shore S.M. (USA)**, EdD, clinical assistant professor of the Adelphi University
- **Edelson S.M. (USA)**, PhD, executive director of the Autism Research Institute
- **Ertz Yu.M. (Israel)**, head of the project «Autism: work based on ABA», ANO Center «Our Sunny World»

Chairman of the Editorial Council

Alekhina S.V. (Russia), PhD in Psychology, director of the Institute of Inclusive Education, the Deputy Rector for Inclusive Education of MSUPE

Members of the Editorial Council

- **Almazova A.A. (Russia)**, Doctor of Education, associate professor, director of the Institute of Childhood, head of the Department of Speech Therapy of MSPU
- **Akhutina T.V. (Russia)**, Doctor of Psychology, leading research fellow of the Laboratory of Neuropsychology, Lomonosov Moscow State University
- **Balandina O.V. (Russia)**, head of the Center for Mental Health, Privolzhsky Research Medical University
- **Borodina L.G. (Russia)**, PhD in Medicine, psychiatrist, associate professor of the Department of Clinical and Forensic Psychology of MSUPE
- **Vladimirova O.N. (Russia)**, Doctor of Medicine, rector of, St. Petersburg Institute for the Improvement of Doctors-Experts
- **Volovets T.V. (Russia)**, PhD in Education
- **Gorbachevskaya N.L. (Russia)**, Doctor of Biology, head of the Research Laboratory of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, professor of the Chair of Neuro and Patho-psychology of the Faculty of Clinical and Special Psychology of MSUPE
- **Dimenshtein R.P. (Russia)**, member of the board of the Center for Curative Pedagogy
- **Zhigoreva M.V. (Russia)**, Doctor of Psychology, professor of the Department of Inclusive Education, Institute of Childhood of MSPU
- **Kasatkin V.N. (Russia)**, Doctor of Medicine, professor, director of the Research Institute of Brain Development and Higher Achievements, Peoples' Friendship University of Russia
- **Kornev A.N. (Russia)**, PhD in Medicine, Doctor of Psychology, head of the Department of Logopathology, head of the Laboratory of Neurocognitive Technologies, St. Petersburg State Pediatric Medical University
- **Levchenko I.Yu. (Russia)**, Doctor of Psychology, head of the Chair of Special Pedagogics and Psychology, Faculty of Special Education of Sholokhov Moscow State University for Humanities
- **Morozov S.A. (Russia)**, PhD in Biology, associate professor, leading research fellow of the Federal Institute of the Development of Education, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; head of the Regional Community Charity Organization «Society for Autistic Children Care “Dobro”»
- **Orekhova E.V. (Sweden)**, PhD in Psychology, leading researcher of the University of Gothenburg
- **Polskaya N.A. (Russia)**, Doctor of Psychology, professor of the Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Department of Counseling and Clinical Psychology of MSUPE
- **Polyakov A.M. (Belarus)**, Doctor of Psychology, associate professor, head of the Department of General and Medical Psychology, Faculty of Philosophy & Social Sciences, Belarusian State University
- **Prikhodko O.G. (Russia)**, Doctor of Education, Professor, Director of the Institute of Special Education and Psychology, Head of the Department of Speech Therapy, Moscow City University (MCU)
- **Samarina L.V. (Russia)**, director of the St. Petersburg Institute for Early Intervention
- **Stoyanova I.Y. (Russia)**, Doctor of Psychology, professor of the Department of Psychotherapy and Psychological Counseling, Tomsk State University
- **Tumanova T.V. (Russia)**, Doctor of Education, professor of the Department of Speech Therapy, Institute of Childhood of MSPU
- **Chereneva E.A. (Russia)**, PhD in Education, associate professor, director of the International Institute of Autism, Krasnoyarsk State Pedagogical University, V.P. Astafieva
- **Shvedovskaya A.A. (Russia)**, PhD in Psychology, associate professor of the Chair of Developmental Psychology of the Faculty of Psychology of Education of MSUPE
- **Spitzberg I.L. (Russia)**, head of scientific and methodological work of the Rehabilitation Center for Disabled Children «Our Sunny World»
- **Yakovleva I.M. (Russia)**, Doctor of Education, professor, head of the Department of Special Education and Clinical Foundations of Special Pedagogy of MCU

АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Научно-практический журнал

Т. 21. № 2 — 2023

Тематический выпуск
«Дошкольное образование детей с РАС:
реализация адаптированных образовательных программ
и применение доказательных практик»

Тематический редактор: Морозов С.А.

AUTISM AND DEVELOPMENTAL DISORDERS (RUSSIA)

Scientific and practical journal

Vol. 21. No 2 — 2023

Thematic Issue:
“Preschool Education of Children with ASD:
Implementation of Adapted Educational Programs
and the Application of the Evidence-Based Practices”

Thematic editor: Morozov S.A.

Московский государственный психолого-педагогический университет
Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения
детей с расстройствами аутистического спектра

Moscow State University of Psychology & Education
Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support
to Children with ASD



СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА ТЕМАТИЧЕСКОГО РЕДАКТОРА

С.А. Морозов

О современном дошкольном образовании детей с аутизмом 3

ИССЛЕДОВАНИЕ РАС

С.С. Морозова, Н.В. Тарасова, С.Г. Чигрина
Исследование отношения родителей детей с аутизмом к дошкольному образованию 7

И. Балчиуниене, А.Н. Корнев
Особенности речи и устного дискурса при детском аутизме: описание случая спонтанного билингвизма.
Часть II: психолингвистическое исследование 15

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ

А.В. Лукашова
Индивидуальный подход при обучении в группе навыкам социального поведения дошкольников с РАС в структуре тяжелых множественных нарушений развития 25

С.Н. Хабарова, И.Л. Есаулкова
Многофункциональное образовательное пространство «Поляна активности» как элемент комплексной групповой работы с детьми с расстройствами аутистического спектра 34

Н.А. Пахтусова, В.А. Акмаев, О.С. Некрасова
Комплексный подход в сопровождении ребенка с расстройством аутистического спектра на примере клинического случая 42

И.С. Константинова, М.Ю. Кузьменко
Обзор проблем дошкольного образования и программ подготовки к школе детей с РАС в Великобритании, Австралии и США 50

CONTENTS

THEMATIC EDITOR NOTE

S.A. Morozov

On the Preschool Education of Children with Autism. The Current State of the Issue 3

RESEARCH OF ASD

S.S. Morozova, N.V. Tarasova, S.G. Chigrina
Research on the Attitudes of Parents of Children with Autism to Preschool Education 7

I. Balciuniene, A.N. Kornev
Speech and Oral Discourse in a Child with Autism Spectrum Disorder: A Case Study of Spontaneous Bilingualism. Part II: Psycholinguistic Assessment 15

EDUCATION & INTERVENTION METHODS

A.V. Lukashova
An Individual Approach to the Group Social Behavior Skills Training in Preschoolers with ASD and Severe Multiple Developmental Disorders 25

S.N. Khabarova, I.L. Esaulkova
Multifunctional Educational Area "Glade of Activity". Complex Group Work with Children with Autism Spectrum Disorders 34

N.A. Pakhtusova, V.A. Akmaev, O.S. Nekrasova
Integrated Approach in the Support of the Child with Autism Spectrum Disorders. Clinical Case Exploration 42

I.S. Konstantinova, M.J. Kuzmenko
School Readiness in Children with ASD in UK, USA and Australia. Analytical Review 50

КОЛОНКА ТЕМАТИЧЕСКОГО РЕДАКТОРА THEMATIC EDITOR NOTE

О современном дошкольном образовании детей с аутизмом

Морозов С.А.

Федеральный институт развития образования Российской академии
народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации,
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7354-2711>, e-mail: morozov-ca@mail.ru

Основные проявления аутизма формируются длительное время, и дошкольное образование детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) имеет не только коррекционно-развивающее значение, но и служит важнейшим профилактическим фактором. Тематический выпуск журнала «Аутизм и нарушения развития» называется «Дошкольное образование детей с РАС: реализация адаптированных образовательных программ и применение доказательных практик». Журнал представляет шесть статей, посвященных актуальным вопросам дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра в России. Две статьи посвящены общим вопросам (исследование и диагностика РАС), авторы четырех других статей знакомят читателей с методами обучения и сопровождения детей дошкольного возраста. Показана значимость тематики публикаций, возможные перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: аутизм; расстройства аутистического спектра (РАС); дошкольное образование; родители детей с аутизмом; билингвизм; комплексное сопровождение; развивающее пространство; зарубежный опыт

Для цитаты: Морозов С.А. О современном дошкольном образовании детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 2. С. 3–6. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210201>

On the Preschool Education of Children with Autism. The Current State of the Issue

Sergey A. Morozov

Federal Education Development Institute of the Russian Presidential
Academy of National Economy and Public Administration
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7354-2711>, e-mail: morozov-ca@mail.ru

The main symptoms of autism takes long time to develop. Preschool education of children with autism spectrum disorders (ASD) is not only of psycho-educational and developmental importance, but also serves as the most important preventive factor. The proposed thematic issue «Preschool Education of Children with ASD: the Implementation of Adapted Educational Programs and the Application of Evidence-Based Practices» presents six articles on the actual issues of preschool education for children with autism spectrum disorders in Russia. Two articles deal with general issues (research and diagnosis of ASD), the authors of four other articles introduce the methods of teaching and support of preschool children. The possible prospects for further research and importance of the topics of publications are shown.

Keywords: autism; autism spectrum disorders (ASD); preschool education; parents of children with autism; bilingualism; comprehensive support; developing space; foreign experience

CC BY-NC

For citation: Morozov S.A. On the Preschool Education of Children with Autism. The Current State of the Issue. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2023. Vol. 21, no. 2, pp. 3–6. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210201> (In Russ.).

В настоящем номере журнала «Аутизм и нарушения развития» читателям предложены шесть статей, посвящённых дошкольному образованию (ДО). Это постоянная тема наших публикаций, что не случайно: доказано, что даже при типичном развитии основы, заложенные в ребенке до пяти-шести лет, во многом определяют дальнейшее становление личности. В случае аутизма, расстройств аутистического спектра (РАС) дошкольное образование приобретает особый смысл: возможности спонтанного развития ограничены проявлениями аутизма, и специальная поддержка через образовательный процесс становится необходимым фактором благоприятного развития. Более того, поскольку основные проявления аутизма формируются на протяжении длительного временного интервала, дошкольное образование приобретает не только коррекционно-развивающее, но и профилактическое значение [2; 3; 5].

Публикуемые статьи затрагивают ряд важных вопросов дошкольного образования и, естественно, не претендуют на полноту охвата темы: эта тема предполагает не только публикацию отдельного выпуска журнала, но нескольких монографий или руководств. Тем не менее, представляемый выпуск позволяет судить о состоянии проблемы, о тенденциях развития дошкольного образования, а также о возможных решениях проблемы дошкольного образования детей с РАС.

Две работы объединены в рубрике «Исследование и диагностика РАС».

Статья С.С. Морозовой, Н.В. Тарасовой и С.Г. Чигриной посвящена оценке родителями современного дошкольного образования в России. Результаты проведенного широкого анкетирования (629 респондентов) показывают, что несмотря на естественную субъективность мнений, родители поднимают в основном те же вопросы, которые беспокоят и специалистов. Для сравнения взяты данные апробации Примерной адаптированной общеобразовательной программы ДО детей с РАС [4] (два первых раздела этой программы почти без изменений вошли в недавно принятую Федеральную адаптированную образовательную программу дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ [9]). Традиционность рекомендаций не умаляет их актуальности, но без конструктивного сотрудничества родителей и специалистов обойтись невозможно (следует помнить, что в дошкольный период развития ребенка велики возможности профилактики эмоционального выгорания родителей, столь актуального в школьном возрасте, особенно в пубертатный период [8]).

В статье И. Балчуниене и А.Н. Корнева описан очень интересный случай спонтанного билингвизма у мальчика с аутизмом семи с половиной лет. Только с учётом опубликованной в предыдущем номере журнала 1-й части исследования [1] можно оценить высочайшее ка-

чество обследования, уникальность материала и ответственный подход к выводам. Несмотря на отсутствие, по мнению авторов, убедительных объяснений описанного феномена, вызывает удовлетворение сам факт обращения к проблеме речевого развития при аутизме, которая в последнее время рассматривается в основном как коморбидная по отношению к РАС и почему-то выпадает из поля внимания исследователей.

Хотелось бы привести пример, частично близкий рассмотренному в данной статье. Как минимум в двух случаях в нашей практике у русскоязычных детей в результате изучения (а не спонтанно, как в работе И. Балчуниене и А.Н. Корнева) английского языка получилось так, что, несмотря на разный уровень речевого развития, по-английски дети говорили более свободно и спонтанно, чем на родном русском языке. В одной из работ в качестве объяснения предложена причина: более чёткая структурированность английского языка (например, фиксированный порядок слов в простых предложениях) [3], но такое объяснение представляется не более чем парциальным. Так или иначе, но интереснейшая тема билингвизма при аутизме заслуживает самого серьёзного изучения.

В рубрике «Методы обучения и сопровождения» читатели прочтут четыре статьи.

А.В. Лукашова исследовала сложнейший процесс индивидуального подхода к обучению навыкам социального поведения в условиях группы в работе с детьми, у которых аутистические проявления отмечаются в рамках тяжёлых множественных нарушений развития (ТМНР) [7]. Подчёркивается, что положительный эффект достигается сочетанием учёта индивидуальных особенностей ребёнка и последовательной методичной пошаговой работы по формированию навыков.

С.Н. Хабарова и И.Л. Есаулкова делятся опытом занятий с детьми во многофункциональном образовательном пространстве «Поляна активности» — специально оборудованной территории, позволяющей реализовывать многие важные направления коррекционно-развивающей работы с детьми с аутизмом, в том числе в условиях инклюзивных групп, что представляется весьма полезным, особенно в условиях творческого подхода к реализации представленных принципов.

О необходимости комплексного подхода к обследованию и лечебно-коррекционному процессу детей с РАС пишут много и часто. Тем не менее, работа Н.А. Пахтусовой, В.А. Акмаева и О.С. Некрасовой представляет интерес тем, что в ней проблема комплексности обретает конкретное выражение. Не следует считать, что приведённый пример является эталонным (тем более, что это «случай из практики»). С чем-то, наверное, можно не согласиться, но продемонстрированный подход может стать отправной

точкой не столько для теоретических исследований, сколько для практической работы.

Дошкольное образование — проблема мировая, во многих странах накоплен значительный опыт, и его изучение может быть полезным для становления ДО в России. Изучению подготовки детей к школьному обучению в Великобритании, США и Австралии посвящена статья И.С. Константиновой и М.Ю. Кузьменко. Авторы дают краткое описание нескольких зарубежных программ по подготовке дошкольников с аутизмом к школе и по поддержке таких детей на начальных этапах обучения. Эта информация безусловно полезна читателям журнала, и отсутствие оценочного подхода со стороны авторов поможет читателям сформировать самостоятельное, независимое отношение к предложенной информации с максимальным возможной объективностью. В то же время, следует заметить, что спектр зарубежных программ и методик значительно более широк, в частности, С.С. Морозова приводит только в качестве примера описание ещё четырех программ [6, с. 87–95]. Знание принципов отбора приведённых в статье программ позволило бы читателям лучше сор-

ентироваться в их многообразии. В частности, многие американские авторы отмечают, что возникают трудности переноса программ, разработанных в школах при университетах [12; 15], в условия муниципальных образовательных учреждений и подчёркивают сложности, связанные с особенностями системы образования [10; 11; 12], включая недостаточную подготовку кадров [13; 14]. Так или иначе, но в целом некоторые зарубежные авторы (прежде всего, в англоязычных странах) оценивают готовность дошкольников к школьному обучению как недостаточную [10; 14]. Хочется надеяться, что авторы в последующих работах проведут анализ различных программ, сравнят зарубежные и отечественные (например, [2; 6]) наработки и всерьёз рассмотрят вопросы их эффективности.

Каждое из направлений, отражённое в представленных статьях, очень важно для совершенствования системы дошкольного образования и нуждается в развитии, но спектр реальных проблем дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра значительно шире, что, несомненно, найдёт отражение в дальнейших выпусках журнала. ■

Литература

1. Балчиоциене И., Корнев А.Н. Особенности речи и устного дискурса при детском аутизме: описание случая спонтанного билингвизма. Часть I: Клинико-анамнестическое исследование // Аутизм и нарушения развития. 2023. Т. 21. № 1. С. 68–75. DOI:10.17759/autdd.2023210108
2. Довбня С., Морозова Т., Залогина Т. и др. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. Санкт-Петербург: Сеанс, 2018. 202 с. ISBN 978-5-905669-37-8.
3. Морозов С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра: учебно-методическое пособие / Общество помощи аутичным детям «Добро». Москва, 2015. 539 с. ISBN 978-5-9907171-8-3.
4. Морозов С.А. О ходе апробации примерной адаптированной основной общеобразовательной программы дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 16. № 4. С. 3–11. DOI:10.17759/autdd.2018160401
5. Морозов С.А., Морозова Т.И. Воспитание и обучение детей с аутизмом (дошкольный возраст): учебно-методическое пособие. Москва: Книжное издательство, 2017. 323 с. ISBN 978-5-6040130-9-0.
6. Морозова С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме / Общество помощи аутичным детям «Добро». Москва, 2013. 363 с. ISBN 978-5-904818-04-3.
7. Назаркина С.И., Царёв А.М. Организация «Службы сопровождения семьи и ребёнка» в г. Пскове // Служба сопровождения семьи и ребёнка: Инновационный опыт: Методический сборник / ред. В.М. Соколова. Владимир: Транзит-ИКС, 2010. С. 5–18. ISBN 978-5-8311-0474-5.
8. Никитина Ю.В. Трудности, возникающие у родителей детей с РАС // Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра: Методические рекомендации / Под общ. ред. А.В. Хаустова. Москва: ФРЦ МГППУ, 2017. С. 6–27. ISBN 978-5-94051-164-9.
9. Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: Приказ от 24 ноября 2022 г. № 1022 [Электронный ресурс] / Министерство просвещения РФ. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202301270036> (дата обращения: 22.06.2023).
10. Bitterman A., Daley T.C., Misra S. et al. A National Sample of Preschoolers with Autism Spectrum Disorders: Special Education Services and Parent Satisfaction // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2008. Vol. 38. № 8. Pp. 1509–1517. DOI:10.1007/s10803-007-0531-9
11. Chang Y.-C., Shire S.J., Shih W., et al. Preschool Deployment of Evidence-Based Social Communication Intervention: JASPER in the Classroom // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2016. Vol. 46. № 6. Pp. 2211–2223. DOI:10.1007/s10803-016-2752-2
12. Dingfelder H.E., Mandel D.S. Bridging the Research-to-Practice Gap in Autism Intervention: An Application of Diffusion of Innovation Theory // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2011. Vol. 41. № 5. Pp. 597–609. DOI:10.1007/s10803-010-1081-0
13. Geiger D.M., Smith D.T., Creaghead N.A. Parent and Professional Agreement on Cognitive Level of Children with Autism // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2002. Vol. 32. № 4. Pp. 307–312. DOI:10.1023/a:1016382819186
14. Thomas K., Ellis A.R., McLaurin C. et al. Access to Care for Autism-Related Services // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2007. Vol. 37. № 10. Pp. 1902–1912. DOI:10.1007/s10803-006-0323-7

15. Towle P.O., Vacanti-Shova K., Higgins-D'Alessandro A. et al. A Longitudinal Study of Children Diagnosed with Autism Spectrum Disorder Before Age Three: School Services at Three Points Time for Three Levels of Outcome Disability // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2018. Vol. 48. № 11. Pp. 2064–2076. DOI:10.1007/s10803-018-3606-x

References

1. Balčiūnienė I., Kornev A.N. Speech and Oral Discourse in a Child with Autism Spectrum Disorder: A Case Study of Spontaneous Bilingualism. Part I: Clinical and Anamnestic Evaluation. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2023, vol. 21, no. 1, pp. 68–75. DOI:10.17759/autdd.2023210108
2. Dovbnaya S., Morozova T., Zalogina T. et al. Deti s rasstroistvami autisticheskogo spektra v detskom sadu i shkole: praktiki s dokazannoi effektivnost'yu [Children with ASD in kindergarten and school: practices with proven efficiency]. Saint Petersburg: Publ. Seans, 2018. 202 p. ISBN 978-5-905669-37-8.
3. Morozov S.A. Kompleksnoe soprovozhdenie lits s rasstroistvami autisticheskogo spektra: uchebno-metodicheskoe posobie [Comprehensive support for persons with autism spectrum disorders: guidelines] / Society for supporting autistic children "Dobro". Moscow, 2015. 539 p. ISBN 978-5-9907171-8-3.
4. Morozov S.A. The Progress of Approbation of the Approximate Adapted General Education Program of Preschool Education for Children with Autism Spectrum Disorders. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2018, vol. 16, no. 4, pp. 3–11. DOI:10.17759/autdd.2018160401
5. Morozov S.A., Morozova T.I. Vospitanie i obuchenie detei s autizmom (doshkol'nyi vozrast): uchebno-metodicheskoe posobie [Raising and teaching autistic children (preschool age): teaching and practical manual]. Moscow: Publ. Knizhnoe izdatel'stvo, 2017. 323 p. ISBN 978-5-6040130-9-0.
6. Morozova S.S. Osnovnye aspekty ispol'zovaniya ABA pri autizme [Basic aspects of using ABA on autistic people] / Society for supporting autistic children "Dobro". Moscow, 2013. 363 p. ISBN 978-5-904818-04-3.
7. Nazarkina S.I., Tsarev A.M. Organizatsiya "Sluzhby soprovozhdeniya sem'i i rebenka" v g. Pskove [Organizing the "Service for the support for the family and the child in the city of Pskov"]. In *Sokolova V.M. (ed.) Sluzhba soprovozhdeniya sem'i i rebenka: Innovatsionnyi opyt: Metodicheskii sbornik* [Service for the support for the family and the child: Innovative experience: Collected resources]. Vladimir: Publ. Tranzit-IKS, 2010. Pp. 5–18. ISBN 978-5-8311-0474-5.
8. Nikitina Yu.V. Trudnosti, voznikayushchie u roditel'ei detei s RAS [Difficulties faced by parents of children with ASD]. In *Khaustov A.V. (ed.) Organizatsiya raboty s roditel'yami detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra: Metodicheskie rekomendatsii* [Organizing working with parents of children with autism spectrum disorders: Teaching recommendations]. Moscow: Publ. Federal Resource Center of the Moscow State University of Psychology and Education, 2017. Pp. 6–27. ISBN 978-5-94051-164-9.
9. Ob utverzhdenii federal'noi adaptirovannoi obrazovatel'noi programmy doshkol'nogo obrazovaniya dlya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: Prikaz ot 24 noyabrya 2022 g. № 1022 [On the approval of the Federal adapted educational program for preschool education for students with disabilities: Order from November 24, 2022 no. 1022] [Web resource] / Ministry of education of Russian Federation. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202301270036> (Accessed 22.06.2023).
10. Bitterman A., Daley T.C., Misra S. et al. A National Sample of Preschoolers with Autism Spectrum Disorders: Special Education Services and Parent Satisfaction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2008, vol. 38, no. 8, pp. 1509–1517. DOI:10.1007/s10803-007-0531-9
11. Chang Y.-C., Shire S.J., Shih W., et al. Preschool Deployment of Evidence-Based Social Communication Intervention: JASPER in the Classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2016, vol. 46, no. 6, pp. 2211–2223. DOI:10.1007/s10803-016-2752-2
12. Dingfelder H.E., Mandel D.S. Bridging the Research-to-Practice Gap in Autism Intervention: An Application of Diffusion of Innovation Theory. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2011, vol. 41, no. 5, pp. 597–609. DOI:10.1007/s10803-010-1081-0
13. Geiger D.M., Smith D.T., Creaghead N.A. Parent and Professional Agreement on Cognitive Level of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2002, vol. 32, no. 4, pp. 307–312. DOI:10.1023/a:1016382819186
14. Thomas K., Ellis A.R., McLaurin C. et al. Access to Care for Autism-Related Services. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2007, vol. 37, no. 10, pp. 1902–1912. DOI:10.1007/s10803-006-0323-7
15. Towle P.O., Vacanti-Shova K., Higgins-D'Alessandro A. et al. A Longitudinal Study of Children Diagnosed with Autism Spectrum Disorder Before Age Three: School Services at Three Points Time for Three Levels of Outcome Disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2018, vol. 48, no. 11, pp. 2064–2076. DOI:10.1007/s10803-018-3606-x

Информация об авторе

Морозов Сергей Алексеевич, кандидат биологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Федеральный институт развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ФГБУ ФИРО РАНХиГС); председатель Региональной общественной благотворительной организации «Общество помощи аутичным детям "Добро"», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7354-2711>, e-mail: morozov-ca@mail.ru

Information about the author

Sergey A. Morozov, PhD in Biology, Associate Professor, Leading Research Associate, Federal Institute of Education Development, the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; Chairman of the «Society for Autistic Children Care "Dobro"», Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7354-2711>, e-mail: morozov-ca@mail.ru

Получена 27.06.2023

Received 27.06.2023

Принята в печать 29.06.2023

Accepted 29.06.2023

ИССЛЕДОВАНИЕ РАС
RESEARCH OF ASD

Исследование отношения родителей детей с аутизмом
к дошкольному образованию

Морозова С.С.

Федеральный институт развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4483-1477>, e-mail: sv-morozova@yandex.ru

Тарасова Н.В.

Федеральный институт развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3344-4711>, e-mail: n_v_tarasova@mail.ru

Чигрина С.Г.

Федеральный институт развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5507-5726>, e-mail: chigrina-sg@ranepa.ru

Актуальность и цель. В воспитании и обучении детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) дошкольный этап имеет особое значение: развивающаяся психика детей пластична, и в этом возрасте коррекционная работа наиболее эффективна. Цель настоящей работы — получение характеристик оценки родителями детей с аутизмом дошкольного образования (ДО), выявление факторов, влияющих на отношение родителей к ДО, и определение траекторий оптимизации этого отношения для повышения эффективности сопровождения детей с РАС в дошкольном периоде.

Методы и методики. Проведено анкетирование 629 родителей или законных представителей лиц с аутизмом (расстройствами аутистического спектра, РАС) из 43 регионов России и Республики Беларусь. Возраст детей респондентов — от 3 до 38 лет.

Результаты. Дошкольные образовательные организации (ДОО) посещали 86,6% детей респондентов; не посещали — 12,3%; не дали ответа на вопросы — 0,6%. В период со второй половины 1980-х по 2022 г. процент посещавших ДОО детей респондентов возрос с 7,8% до 97,0%, однако вне зависимости от возраста не менее четверти семей (24–28%) обращались помимо ДОО за помощью в другие организации или к частным специалистам, что прямо свидетельствует о неудовлетворённости предоставляемым ДОО сопровождением. Респонденты, чьи дети посещали ДОО, по пятибалльной шкале оценивают деятельность дошкольного образования в 3,2+0,1, но у всех семей, давших оценку ДО, результат достоверно ($P < 0,01$) ниже — 2,8+0,1. В комментариях респонденты отмечают недостаточный уровень квалификации сотрудников ДОО, проблемы организационно-методического обеспечения.

Выводы. Несмотря на субъективность, оценки и комментарии родителей отражают реальные проблемы дошкольного образования детей с РАС. В целях развития сотрудничества представителей системы ДО и семей, в которых есть дети с аутизмом, предлагается два равнозначных направления работы: просвещение родителей в

CC BY-NC

вопросах аутизма и основ сопровождения детей с аутизмом и повышение уровня квалификации специалистов, работающих с такими детьми.

Ключевые слова: аутизм; расстройства аутистического спектра (РАС); дошкольное образование (ДО); родители детей с расстройствами аутистического спектра; сотрудничество родителей и специалистов

Финансирование. Работа выполнена в рамках госзадания по теме № 11.18 НИР за 2021 и 2022 годы Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ.

Для цитаты: Морозова С.С., Тарасова Н.В., Чигрина С.Г. Исследование отношения родителей детей с аутизмом к дошкольному образованию // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 2. С. 7–14. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210202>

Research on the Attitudes of Parents of Children with Autism to Preschool Education

Svetlana S. Morozova

Federal Education Development Institute of the Russian Presidential
Academy of National Economy and Public Administration
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4483-1477>, e-mail: sv-morozova@yandex.ru

Natalia V. Tarasova

Federal Education Development Institute of the Russian Presidential
Academy of National Economy and Public Administration
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3344-4711>, e-mail: n_v_tarasova@mail.ru

Svetlana G. Chigrina

Federal Education Development Institute of the Russian Presidential
Academy of National Economy and Public Administration
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5507-5726>, e-mail: chigrina-sg@ranepa.ru

Objectives. The preschool age has its crucial importance in the upbringing and education of children with autism spectrum disorders (ASD). The plasticity of psychological organization at this age makes the psycho-educational work the most effective. The aim of presented work is the analysis of characteristics of parents' attitude of children with autism to preschool education with the follow-up identification of factors that influence this attitude of parents to preschool education and determination of the trajectories for optimizing this attitude in order to increase the effectiveness of accompanying children with ASD in the preschool period.

Methods. A survey of 629 parents or legal representatives of individuals with autism from 43 regions of Russia and the Republic of Belarus was conducted. The age of the respondents' children varies from 3 to 38 years.

Results. Reported that 86.6% of the children attended preschool educational organizations; 12.3% — did not attend; 0.6% preferred not to answer this type of questions. In the period from the second half of the 1980s to 2022, the percentage of children attending preschools increased from 7.8% to 97.0%. However, regardless of age, at least a quarter of families (24–28%) asked for help in other institutions or appealed to the private specialists, which directly indicates dissatisfaction with the support provided by the preschool educational system. Respondents whose children attended preschools mark the general preschool education effects at 3.2+0.1 on a five-point scale. In comparison, all families who assessed preschool have a significantly lower result ($P < 0.01$) — 2.8+0.1. The respondents noted the insufficient level of qualifications of the staff of the preschool educational institution and problems of organizational and methodological support.

Conclusions. Despite the subjective character of the survey, the assessments and comments of parents reflect the real problems of preschool education of children with ASD. In order to develop cooperation between representatives of the preschool system and families raising children with autism, two equivalent areas of work are proposed: raising

awareness of parents about autism and the basic supports of children with autism and improving the skills of specialists working with such children.

Keywords. autism; autism spectrum disorder; early childhood education; parents of children with ASD; cooperation of parents and professionals

Funding. The work was carried out within the framework of the state assignment on topic No. 11.18 of the National Research Institute for 2021 and 2022 of the Federal Institute for the Development of Education of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation.

For citation: Morozova S.S., Tarasova N.V., Chigrina S.G. Research on the Attitudes of Parents of Children with Autism to Preschool Education. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2023. Vol. 21, no. 2, pp. 7–14. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210202> (In Russ.).

Введение

Один из основоположников современных подходов к сопровождению людей с аутизмом (расстройствами аутистического спектра, РАС, — в данной работе эти термины используются как синонимы) Эрик Шоплер считал, что воспитание и обучение детей с аутизмом — самое сложное направление специального образования [15]. В этом процессе дошкольный этап (до 8 лет) особенно важен: развивающаяся психика очень уязвима, но пластична, и возможности коррекционной работы в раннем возрасте всегда расценивались как наиболее благоприятные.

Во многом эффективность сопровождения зависит от согласованности отношений к происходящему с аутичным ребёнком всех, кто непосредственно связан с его развитием, в первую очередь, родителей и специалистов, работающих с ребёнком [2; 8; 9; 16]. Такое взаимодействие предполагает взаимную осведомлённость об отношении партнёров (родители — специалисты) к ситуации, целям и задачам сопровождения, используемым коррекционным подходам, конкретным методическим и организационным решениям, перспективам развития и др. Такой информацией специалисты и родители обмениваются в ходе непосредственного взаимодействия (консультации, беседы в ходе совместной работы и т.п.), но её объективность в силу понятных причин (недостаточная компетентность, стремление не навредить ребёнку, не испортить отношения с партнёром по сотрудничеству, установки профессиональной этики, нередко ошибочно трактуемые) может искажаться. Эти понятные, но нежелательные моменты становятся значительно менее существенными в условиях независимого анонимного анкетирования, проведённого Центром социализации и персонализации образования детей (ныне Центр изучения приоритетных направлений образования) ФИРО РАНХиГС. При исследовании сотрудники имели в виду и психологические особенности контингента родителей, в значительной степени принадлежащего к «расширенному аутистическому фенотипу» [3; 4; 13; 14].

Актуальность исследования определяется особой значимостью дошкольного этапа для воспитания и обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) из-за ранимости и в то же время высокой пластичности развивающейся психики ребенка.

Цель исследования — определить отношение родителей детей с аутизмом к дошкольному образованию, выявить факторы взаимоотношения специалистов и родителей, наметить основные направления оптимизации этих отношений для повышения эффективности сопровождения детей с РАС в процессе дошкольного образования (ДО).

Методы, контингент и структура исследования

Проведено анкетирование 629 семей из 43 регионов России (604 анкеты) и из Республики Беларусь (25 анкет). Анкета содержала следующие вопросы о дошкольном образовании (ДО): посещал ли Ваш ребёнок дошкольную образовательную организацию (ДОО); если да, то какую (государственную / муниципальную, негосударственную; какую группу); если нет, то почему; оценка ДО по 5-балльной системе. По желанию родители могли дать комментарии по любым вопросам. Возраст детей на момент анкетирования — от 3 до 38 лет (соотношение по полу М : Ж = 3,8 : 1). Подробное описание исследования и характеристика контингента респондентов и их детей приведены в ранее опубликованных работах [2; 3; 4; 5]. Авторы не стремились к репрезентативности, поскольку уровень развития ДО детей с РАС в регионах очень сильно различается, а получить репрезентативную выборку в отдельных регионах сложно из-за недостаточной выявляемости аутизма (на порядок ниже, чем данные Всемирной организации здравоохранения) и не всегда удовлетворительного качества. По тем же причинам, а также из-за недостаточного количества учреждений, реализующих ДО для детей с РАС, контингент не является рандомизированным, хотя некоторые авторы высказывают сомнение в том, что на данном этапе изучения аутизма это в принципе возможно [2; 11].

Результаты обрабатывались традиционными методами математической статистики (вариационный, дисперсионный, корреляционный анализ).

Результаты исследования

На вопросы, касающиеся ДО, четверо респондентов (0,6%) не ответили, 80 (12,3%) семей детей в ДОО не водили (не пытались или быстро прекратили), в 545 случаях (86,6%) дети детский сад посещали регулярно (не всегда полную неделю и/или полный день). Из посещавших ДОО только 47 (8,6%) были в негосударственных организациях, остальные в муниципальных детских садах. Значительная часть респондентов (более 50%) не дала ответа на вопрос о том, в какой группе занимался их ребёнок.

Те или иные комментарии дали 224 респондента (35,6% от общего числа), причём в некоторых регионах комментарии отсутствуют (Краснодар, Ставрополь, Беларусь), тогда как в других процент комментариев доходит до 50–70% (Хабаровский край, Забайкалье, Владимирская область). Из комментариев следует, что только в четырёх случаях родители не водили в детский сад детей потому, что не считали это нужным. Во всех остальных намерение отдать сына или дочь в ДОО не было реализовано. Основные причины: ребёнок не смог удержаться в детском саду; его туда не приняли (чаще всего из-за поведенческих проблем, реже — из-за коморбидных расстройств, например, ДЦП, расторможенности и др.); не дождался места.

Некоторые объективные данные. Соответственно тому, что возраст детей респондентов варьирует от 3 до 38 лет, некоторые из детей посещали ДОО на момент обследования, тогда как для самых старших исследуемые моменты относятся к середине — второй половине 1980-х годов. Это могло дать возможность отследить, как за этот период происходило изменение таких параметров как доступность ДО для детей с РАС, спектр групп, которые посещали дети с РАС, как (хотя бы в самых общих чертах) проходили первые годы начального общего образования (НОО). Сравнивая эти показатели, полученные тоже от родителей, но значительно более объективные, чем оценки отношений с системой ДО, можно попытаться понять хотя бы в нулевом приближении соотношение реальных проблем и субъективного отношения родителей к ним.

Процент детей, посещавших ДОО, с течением времени увеличивался (см. табл.)

Как следует из таблицы 1, в обследуемом контингенте доступность посещения ДОО для детей с аутизмом существенно повышается (речь идёт не об абсолютных цифрах, но о тенденции), но при этом во всех возрастных группах 24–28% респондентов обращались за помощью, помимо ДОО, в другие организации или к частным специалистам. Этот факт указывает на недостаточную удовлетворённость родителей посещением ДОО: доступность повышается, но качество сопровождения, по мнению родителей, оставляет желать лучшего.

Повышение процента посещающих ДОО происходило отчасти за счёт помещения детей в специальные группы для детей с другими нарушениями развития (интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью), задержкой психического развития, тяжёлыми нарушениями речи): если среди тех, кому на момент анкетирования было более 18 лет, соотношение детей, посещающих общеразвивающие и специальные группы, составило 1:2,4, то в возрастной группе 12–17 лет — 1:2,8 (для более младших оценка затруднена из-за большого количества вариантов организационных решений: группы инклюзивные, ресурсные, компенсирующего и комбинированного вида и т.д.). Без адекватного организационно-методического и кадрового обеспечения положительные количественные изменения часто носят формальный характер. Надлежащие качественные изменения происходили в основном локально, на основе энтузиазма или частной инициативы отдельных специалистов и/или родителей. Юридически-правовой базой таких изменений стал принятый в 2012 г. Закон «Об образовании в Российской Федерации» [10]. Качественные характеристики ДО детей с РАС представлены в подзаконных актах [6; 7]. Их реализация встречает ряд трудностей, многие из которых носят объективный характер. Чтобы отношение родителей к такой ситуации было правильным, требуются разъяснения содержания документа и особенностей его введения в практику.

Оценка взаимодействия с системой ДО, данная родителями детей с аутизмом несколько варьирует в зависимости от анализируемой выборки. Среди тех, чьи дети посещали ДОО (545 респондентов), средняя оценка взаимодействия с дошкольными организациями составила 3,2+0,1. Восемь респондентов (1,3% от всех ответивших) оценки не дали, но не посещали ДОО дети 80-ти респондентов, то есть минимум 72 из не посещавших ДОО выразили своё отношение в системе ДО. Общая средняя оценка (включая тех,

Таблица

**Процент детей респондентов, посещавших ДОО
(в зависимости от возраста на момент анкетирования)**

Возраст на момент анкетирования	>26 лет	18–25 лет	12–17 лет	<12 лет
N	26	39	63	497
Процент посещавших ДОО	7,8%	66,7%	71,4%	97,0%

кто не смог удержаться в детском саду) достоверно ниже ($P < 0,01$) и составила $2,8 \pm 0,1$, причём по регионам разброс среднего балла составляет от 2,4 (Владимирская область) до 4,5 (Тамбовская область), что статистически достоверно ($P < 0,05$).

Оценки муниципальных и негосударственных организаций в среднем были одинаковыми, хотя различия отдельных индивидуальных мнений достигали полярных: от «Реабилитацию ребенка мы проводим в частных центрах и за свой счет. От государства здесь помощи нет никакой» до «Из негосударственного садика вынуждены были уйти, в государственном — удержались».

Положительные оценки иногда относились к ситуации в целом («Спасибо садик. Все было построено на человеческом факторе: хорошие воспитатели, адекватные педагоги, заведующая — профессионал»). Чаще положительные оценки относились к конкретным людям (например, «Высокую оценку поставила не учреждению, а воспитателям»). Распределение оценок представлено на диаграмме (рис. 1).

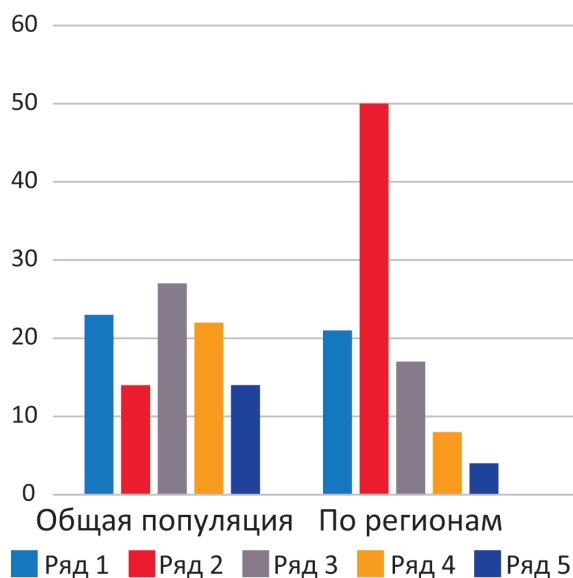


Рис. 1. Распределение оценок, данных родителями, по их взаимодействию с дошкольными образовательными организациями в общей выборке и средних оценок по регионам

Из представленных на рисунке 1 диаграмм следует, что оценки родителей разделяются на две группы, то есть распределение носит явно бимодальный характер: резко отрицательные оценки и оценки относительно положительные, среди которых можно отметить некоторое преобладание оценок положительных (асимметрия вправо). В самом общем плане это указывает на наличие противоположных позиций: непонимание и отрицание специфики и даже самого существования РАС и стремление к развитию адекватной специализированной комплексной помо-

щи детям с РАС. Обе позиции встречаются и у родителей, и у специалистов.

При группировании по регионам значение отдельных оценок снижается, крайние оценки родителей как бы нивелируются, распределение приобретает мономодальность со скошенностью вправо. По данным однофакторного дисперсионного анализа, влияние региональной принадлежности составляет 19% и статистически достоверно ($P < 0,001$). Косвенно это подтверждается и комментариями родителей, например: «В посещении детского сада в нашем регионе отказали (Республика Коми), вынуждены были уехать в другой город» (Санкт-Петербург).

В целом комментарии родителей касаются очень многих проблем дошкольного образования. Наибольшую обеспокоенность вызывает проблема кадров: их компетентность в вопросах РАС («Воспитатели не готовы к работе с такими детьми»), дефицит кадров («Без тьютора нельзя, а тьютора не дают»), профессиональные качества («Со стороны специалистов только грубые замечания и глупые рекомендации» или «Безразличие персонала; ребёнок всегда был в одиночестве»).

В некоторых случаях комментарии касались более общих вопросов, содержали рекомендации отнюдь не частного порядка: «Убрать коррекционные группы и дать путь в общество», «Увеличить численность общеразвивающих групп», «Хотелось бы, чтобы открыли детские сады для детей с РАС» и др. Постановка такого рода вопросов родителями понятна и оправдана, но при условии, что не вытесняется главное: обеспечить по возможности успешное развитие своего ребёнка — с учётом его особенностей и индивидуальности. Нередко наблюдается «соскальзывание» на проблемы более общего масштаба (что неоднократно описано в литературе [1; 3; 15]), но, подчеркнём, это не должно вытеснять главного.

Безусловно, что в полученных оценках и комментариях определённую роль играют субъективные факторы, родители не всегда в полной мере понимают причины существующих проблем и реальные возможности их преодоления. Тем не менее, эти проблемы существуют, отражаются в мнениях и действиях родителей (а решения принимают именно они), и сформировать конструктивное сотрудничество родителей и специалистов в целях преодоления или хотя бы смягчения этих проблем — задача первостепенной важности.

Таким образом, можно заключить следующее:

— родители оценивают сопровождение их детей в системе дошкольного образования как недостаточно удовлетворительное;

— положительные оценки связаны с отдельными специалистами или частными ситуациями, но не с характеристиками дошкольного образования в целом;

— представления родителей о реальных потребностях их детей и возможностях удовлетворения этих

потребностей не всегда соответствуют действительности [3; 17];

— позиция сотрудников системы дошкольного образования в отношении проблемы РАС и родителей детей с этим нарушением развития требует коррекции [12];

— существующие предпосылки конструктивного сотрудничества родителей детей с аутизмом и специалистов системы дошкольного образования требуют укрепления и развития.

Основные конкретные пути достижения поставленной цели не новы, но по-прежнему актуальны: просвещение родителей в области аутизма и возможностей сопровождения детей с этим нару-

шением развития; повышение уровня квалификации специалистов; создание атмосферы доверия и сотрудничества.

Выводы

В целях развития сотрудничества семей, в которых есть дети с аутизмом, и системы ДО предлагается два равнозначных направления работы: просвещение родителей в вопросах аутизма и основ сопровождения детей с РАС и повышение уровня квалификации специалистов, работающих с такими детьми. ■

Литература

1. Морозов С.А. О критериях эффективности практик работы с людьми, имеющими РАС // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 4. С. 10–15. DOI:10.17759/autdd.2017150402
2. Морозов С.А., Морозова С.С., Морозова Т.И. Исследование отношения родителей к особенностям развития своих детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития. 2021. Т. 19. № 4. С. 32–39. DOI:10.17759/autdd.2021190404
3. Морозов С.А., Чигрина С.Г. Исследование особенностей семей, воспитывающих детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития. 2022. Т. 20. № 2. С. 78–84. DOI:10.17759/autdd.2022200209
4. Морозов С.А., Морозова С.С., Тарасова Н.В. и др. Исследование отношений внутри семьи, имеющей ребёнка с аутизмом, и ее отношений с социальным окружением // Аутизм и нарушения развития. 2023. Т. 21. № 1. С. 86–93. DOI:10.17759/autdd.2023210110
5. Морозова С.С., Тарасова Н.В. Исследование влияния аутизма ребёнка на бюджет семьи, в которой он растёт // Аутизм и нарушения развития. 2022. Т. 20. № 3. С. 39–45. DOI:10.17759/autdd.2022200304
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ от 17 октября 2013 г. № 1155 [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации. 2013. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/a72db92c851c9f9c33d52d482420b477/> (дата обращения: 28.06.2023).
7. Об утверждении Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: Приказ от 24.11.2022 № 1022 [Электронный ресурс] / Министерство просвещения Российской Федерации. 2022. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202301270036> (дата обращения: 28.06.2023).
8. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра: Методические рекомендации / Под ред. А.В. Хаустова. Москва: ФРЦ МГППУ, 2017. 94 с. ISBN 978-5-94051-164-9.
9. Пеетерс Т., Де Клерк Х., Морозова С.С. Сотрудничество между родителями и специалистами // Организация психолого-педагогической и медико-социальной помощи лицам с расстройствами аутистического спектра: Материалы международной научно-практической конференции (Москва, 1–3 октября 2009 г.) / Науч. ред. С.А. Морозов. Москва, 2009. С. 74–103.
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273 (последняя редакция) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 28.06.2023).
11. Fernell E., Wilson P., Hadjikhani et al. Screening, Intervention and Outcome in Autism and Other Developmental Disorders: The Role of Randomized Controlled Trials // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2014. Vol. 44. № 8. Pp. 2074–2076. DOI:10.1007/s10803-014-2070-5
12. Peterson-Bloome L., Blte S. “Now We All Share the Same Knowledge Base” – Evaluating Professional Development Targeting Preschool Staff’s Understanding of Autism and Inclusion Skills // Frontiers in Education. 2022. Vol. 7. Article № 846960. 16 p. DOI:10.3389/educ.2022.846960
13. Rankin J.A., Tomeny T.S. Screening of Broader Autism Phenotype Symptoms in Siblings: Support for a Distinct Model of Symptomatology // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2019. Vol. 9. № 11. Pp. 4686–4690. DOI:10.1007/s10803-019-04157-z
14. Scheeren A.M., Stauder J.A.E. Broader Autism Phenotype in Parents of Autistic Children: Reality or Myth? // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2008. Vol. 38. № 2. Pp. 276–287. DOI:10.1007/s10803-007-0389-x
15. Schopler E. Principles for Directing Both Educational Treatment and Research // Diagnosis and Treatment of Autism / Ed. by C. Gillberg. New York: Plenum Press, 1989. Pp. 167–183. ISBN 978-0-306-43481-5.
16. Taylor L.J., Luk S.Y.L., Leadbitter K. et al. Are child autism symptoms, developmental level and adaptive function associated with caregiver feelings of wellbeing and efficacy in the parenting role? // Research in Autism Spectrum Disorders. 2021. Vol. 83. Article № 101738. 11 p. DOI:10.1016/j.rasd.2021.101738

- Wallace-Watkin C., Whitehouse A.J.O., Waddington H. Early Intervention Delivery Methods for New Zealand Children with Autism: Current Practices Versus Parental Preferences // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2021. Vol. 51. № 9. Pp. 3199–3211. DOI:10.1007/s10803-020-04777-w

References

- Morozov S.A. On the efficiency criteria of work practices with ASD people. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2017, vol. 15, no. 4, pp. 10–15. DOI:10.17759/autdd.2017150402
- Morozov S.A., Morozova S.S., Morozova T.I. The Study of Parent Attitude to the Developmental Features of Children with Autism. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2021, vol. 19, no. 4, pp. 32–39. DOI:10.17759/autdd.2021190404
- Morozov S.A., Chigrina S.G. Research of Characteristics of Families Raising Children with ASD. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2022, vol. 20, no. 2, pp. 78–84. DOI:10.17759/autdd.2022200209
- Morozov S.A., Morozova S.S., Tarasova N.V. et al. Research on Relationships within a Family Having a Child with Autism, and Family Relations with the Social Environment. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2023, vol. 21, no. 1, pp. 86–93. DOI:10.17759/autdd.2023210110
- Morozova S.S., Tarasova N.V. Study of the Child Autism's Impact on a Family Budget. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2022, vol. 20, no. 3, pp. 39–45. DOI:10.17759/autdd.2022200304
- Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya: Prikaz ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155 [On the approval of the Federal State Educational Standard for preschool education: Order no. 1155 from October 17, 2013] [Web resource] / Ministry of education and science of Russian Federation. 2013. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/a72db92c851c9f9c33d52d482420b477/> (Accessed 28.06.2023).
- Ob utverzhenii Federal'noi adaptirovannoi obrazovatel'noi programmy doshkol'nogo obrazovaniya dlya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: Prikaz ot 24.11.2022 № 1022 [On the approval of the Federal adapted educational program for preschool education for students with disabilities: Order no. 1022 from November 24, 2022] [Web resource] / Ministry of education of Russian Federation. 2022. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202301270036> (Accessed 28.06.2023).
- Khaustov A.V. (ed.) Organizatsiya raboty s roditelyami detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra: Metodicheskie rekomendatsii [Organizing work with parents of autistic children: Guidelines]. Moscow: Publ. Federal Resource Center of the Moscow State University of Psychology and Education, 2017. 94 p. ISBN 978-5-94051-164-9.
- Peeters T., De Klerk Kh., Morozova S.S. Sotrudnichestvo mezhdru roditelyami i spetsialistami [Collaboration between parents and specialists]. In *Morozov S.A. (ed.) Organizatsiya psikhologo-pedagogicheskoi i mediko-sotsial'noi pomoshchi litsam s rasstroistvami autisticheskogo spektra: Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (Moskva, 1–3 oktyabrya 2009 g.)* [Organizing psychological, pedagogic, medical and social support for people with ASD: Proceedings of the international scientific and practical conference (Moscow, October 1–3, 2009)]. Moscow, 2009. Pp. 74–103.
- Federal'nyi zakon "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii" ot 29.12.2012 № 273 (poslednyaya redaktsiya) [Federal law "On education in Russian Federation" no. 273 from December 29, 2012] [Web resource] // ConsultantPlus. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Accessed 28.06.2023).
- Fernell E., Wilson P., Hadjikhani et al. Screening, Intervention and Outcome in Autism and Other Developmental Disorders: The Role of Randomized Controlled Trials. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2014, vol. 44, no. 8, pp. 2074–2076. DOI:10.1007/s10803-014-2070-5
- Peterson-Bloome L., B lte S. "Now We All Share the Same Knowledge Base" – Evaluating Professional Development Targeting Preschool Staff's Understanding of Autism and Inclusion Skills. *Frontiers in Education*, 2022, vol. 7, article no. 846960. 16 p. DOI:10.3389/educ.2022.846960
- Rankin J.A., Tomeny T.S. Screening of Broader Autism Phenotype Symptoms in Siblings: Support for a Distinct Model of Symptomatology. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2019, vol. 9, no. 11, pp. 4686–4690. DOI:10.1007/s10803-019-04157-z
- Scheeren A.M., Stauder J.A.E. Broader Autism Phenotype in Parents of Autistic Children: Reality or Myth? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2008, vol. 38, no. 2, pp. 276–287. DOI:10.1007/s10803-007-0389-x
- Schopler E. Principles for Directing Both Educational Treatment and Research. In *Gillberg C. (ed.) Diagnosis and Treatment of Autism*. New York: Publ. Plenum Press, 1989. Pp. 167–183. ISBN 978-0-306-43481-5.
- Taylor L.J., Luk S.Y.L., Leadbitter K. et al. Are child autism symptoms, developmental level and adaptive function associated with caregiver feelings of wellbeing and efficacy in the parenting role? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2021, vol. 83, article no. 101738. 11 p. DOI:10.1016/j.rasd.2021.101738
- Wallace-Watkin C., Whitehouse A.J.O., Waddington H. Early Intervention Delivery Methods for New Zealand Children with Autism: Current Practices Versus Parental Preferences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2021, vol. 51, no. 9, pp. 3199–3211. DOI:10.1007/s10803-020-04777-w

Информация об авторах

Морозова Светлана Сергеевна, психолог-методист, Региональная общественная благотворительная организация «Общество помощи аутичным детям “Добро”»; научный сотрудник, Федеральный институт развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ФГБУ ФИРО РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4483-1477>, e-mail: sv-morozova@yandex.ru

Тарасова Наталья Владимировна, директор Центра изучения приоритетных направлений образования детей, Федеральный институт развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ФГБУ ФИРО РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3344-4711>, e-mail: n_v_tarasova@mail.ru

Чигрина Светлана Георгиевна, старший научный сотрудник, Федеральный институт развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы (ФГБУ ФИРО РАНХиГС) при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5507-5726>, e-mail: chigrina-sg@ranepa.ru

Information about the authors

Svetlana S. Morozova, psychologist-methodologist, Regional Community Charity Organization «Society for Autistic Children Care “Dobro”»; research fellow of the Federal Education Development Institute of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4483-1477>, e-mail: sv-morozova@yandex.ru

Natalia V. Tarasova, PhD in Pedagogics, Associate professor, director of the Center for Research the Priority Areas of Education, Federal Education Development Institute of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3344-4711>, e-mail: n_v_tarasova@mail.ru

Svetlana G. Chigrina, Senior Research Associate of the Federal Education Development Institute of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5507-5726>, e-mail: chigrina-sg@ranepa.ru

Получена 18.05.2023

Принята в печать 20.06.2023

Received 18.05.2023

Accepted 20.06.2023

Особенности речи и устного дискурса при детском аутизме: описание случая спонтанного билингвизма. Часть II: психолингвистическое исследование¹

Балчюниене И.

Университет Витовта Великого,
г. Каунас, Литва

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6406-1238>, e-mail: ingrimi@gmail.com

Корнев А.Н.

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный педиатрический
медицинский университет» Министерства здравоохранения
Российской Федерации (ФГБОУ ВО СПбГПМУ Минздрава России),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6406-1238>, e-mail: k1949@yandex.ru

Актуальность и цель. Психомоторное и психоречевое развитие детей с аутизмом характеризуется выраженной дисгармонией, но ее проявления и механизмы изучены недостаточно; особенно мало сведений относительно качественных особенностей речевого развития и психолингвистической характеристики языковых способностей таких детей. Есть сведения о неравномерности семантико-прагматического и структурно-функционального компонентов языкового развития, однако эти проявления имеют значительную индивидуальную вариативность при разных типологических формах аутизма. Совсем мало сведений о возможностях таких детей осваивать второй язык. Цель настоящего исследования — лонгитюдное изучение речевого развития ребенка с аутизмом, сопровождающимся феноменом спонтанного билингвизма, возникшего в монолингвальной семье.

Методы и методики. Представлен отдельный случай мальчика с ранним детским аутизмом, который в возрасте 4 лет самостоятельно начал осваивать английский язык как второй, что вылилось к концу дошкольного возраста в билингвализм с предпочтением общения на английском. Лонгитюдное наблюдение включало трехкратное комплексное клиническое исследование интеллектуальной и речевой сферы ребенка (в 4, 6 и 8 лет), а также психолингвистическое исследование языковых способностей на литовском и английском языках в возрасте 7 лет. Использованы методики: исследования грамматической компетентности; оценки импрессивного и экспрессивного словаря; исследования персонального дискурса (порождения нарратива и участия в диалоге-рассуждении).

Результаты. В обоих языках выявлен дефицит прагматической компетенции порождения нарратива и участия в диалоге-рассуждении, однако лексические и грамматические ошибки наблюдались, в основном, в родном (литовском) языке. Выявлен дефицит глагольного экспрессивного словаря, особенно в литовском языке. Понимание сложных грамматических конструкций было нарушено в литовском языке в большей степени, чем в английском. В целом, полученные результаты свидетельствуют о частичной компенсации у ребенка недостатков структурно-функциональных характеристик речи, но сохранение дефицита прагматики речи.

Выводы. Описанный случай иллюстрирует особый характер недоразвития речи при аутизме с преобладанием прагматически-синтаксических недостатков, но при этом демонстрирует уникальное явление спонтанного билингвизма.

Ключевые слова: детский аутизм; речевое развитие; аграмматизм; словарь; лингвопрагматика; устный дискурс; нарратив; спонтанный билингвизм.

¹ См. Балчюниене И., Корнев А.Н. Особенности речи и устного дискурса при детском аутизме: описание случая спонтанного билингвизма. Часть I: Клинико-anamnestическое исследование // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 1. С. 68–75. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210108>

Финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-29-14078.

Благодарности: Авторы благодарят за помощь в сборе эмпирического материала родителей исследуемого ребенка.

Для цитаты: Балчиюниене И., Корнев А.Н. Особенности речи и устного дискурса при детском аутизме: описание случая спонтанного билингвизма. Часть II: психолингвистическое исследование // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 2. С. 15–24. DOI:<https://doi.org/10.17759/autdd.2023210203>

Speech and Oral Discourse in a Child with Autism Spectrum Disorder: A Case Study of Spontaneous Bilingualism. Part II: Psycholinguistic Assessment²

I. Balciuniene

Vytautas Magnus University,
Kaunas, Lithuania

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8307-1108>, e-mail: ingrimi@gmail.com

Aleksandr N. Kornev

Saint Petersburg State University,
Saint Petersburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6406-1238>, e-mail: k1949@yandex.ru

Objectives. Pronounced disharmony in verbal communication development is considered a typical developmental feature in infantile autism, however, its manifestations and mechanisms have not yet been studied enough; extremely little is known about the qualitative features of speech development and the psycholinguistic characteristics of the language abilities of such children. A dissociation between the semantic-pragmatic and structural-functional components of language development has been reported; however, this feature has significant individual variability in different forms of autism. The aim of the current paper is to introduce a longitudinal study of the speech development in a child with autism accompanied by the phenomenon of spontaneous bilingualism in a monolingual family.

Methods. A case of a Lithuanian monolingual boy with early childhood autism is presented, who at the age of 4 years independently began to learn English, which resulted by the end of preschool age in the unbalanced bilingualism with a preference for L2. Longitudinal follow-up included 3 complex clinical examinations of the intellectual and language abilities (at 4, 6 and 8 years) and a psycholinguistic study of language skills in Lithuanian and English at the age of 7 years. A battery of tests for assessing grammar, impressive and expressive vocabulary, and skills of personal discourse (story-telling and participating in dialogue-reasoning) was employed.

Results. In both languages, a deficiency in the pragmatic competence of story-telling and participating in dialogue-reasoning was revealed; however, lexical and grammatical errors occurred mainly in the native (Lithuanian) language. The study evidenced a deficit of verb expressive vocabulary, especially in Lithuanian language. Comprehension of complex grammatical constructions was impaired in the Lithuanian language to a greater extent than in English. To sum up, the results evidenced a partial compensation for the structural and functional impairment, but the persistence of a deficit in the pragmatics of speech.

Conclusions. The case study illustrates the special nature of speech development in a child with autism and a unique phenomenon of spontaneous bilingualism in a monolingual family.

Keywords: childhood autism, language acquisition, grammar impairment, vocabulary, linguistic pragmatics, oral discourse, narrative, spontaneous bilingualism.

² See Balčiūnienė I., Kornev A.N. Speech and Oral Discourse in a Child with Autism Spectrum Disorder: A Case Study of Spontaneous Bilingualism. Part I: Clinical and Anamnestic Evaluation. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2023. Vol. 21, no. 1, pp. 68–75. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210108> (In Russ.).

Funding: The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 19-29-14078.

Acknowledgements: The authors are grateful for assistance in data collection parents of the child studied.

For citation: Balciuniene I., Kornev A.N. Speech and Oral Discourse in a Child with Autism Spectrum Disorder: A Case Study of Spontaneous Bilingualism. Part II: Psycholinguistic Assessment. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2023. Vol. 21, no. 2, pp. 15–24. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210203> (In Russ.).

Введение

Как отмечалось в нашей предыдущей публикации [1], характерной особенностью развития при детском аутизме является выраженная дисгармония формирования речевой коммуникации. Она проявляется в диссоциации прагматического и структурно-функционального компонентов. Многочисленные исследования показали, что только у части детей с аутизмом имеются признаки отставания в формировании структурно-функциональных аспектов речевого и языкового развития [11; 20]. Симптоматика речевых нарушений в разных случаях детского аутизма варьирует, по описаниям авторов, в очень широких пределах [17; 20; 21; 22].

Иными словами, недоразвитие фонологических или лексико-грамматических навыков является у них факультативным признаком. Неполноценность же прагматической стороны речи обнаруживается у всех таких детей и является одним из определяющих признаков детского аутизма [21]. Речевое поведение у них по внешнему виду нередко лишено коммуникативной направленности: слабо связано с контекстом, лишено персональной адресации как по содержанию, так и по форме. Тесно связан с этим и атипизм в эмоциональном и интонационно-мелодическом оформлении речевых высказываний [16]. Также наблюдаются трудности понимания нарративной речи, особенно затруднено понимание цели, мотива и внутреннего состояния (перцептивных, физиологических, интрапсихических, эмоциональных категорий) героев сказки или рассказа [24].

Отдельным и специальным аспектом нарушений речевого развития у детей с аутизмом являются трудности в овладении дискурсивными навыками. Нарратив (в частности, рассказ с опорой на серию картинок) отличается у них по ряду параметров: во-первых, ребенок склонен воспринимать каждую картинку как отдельную, не понимает их взаимосвязи, не может объединить их в общий единый сюжет. По этой причине он только перечисляет события (по сути, комментирует каждую картинку отдельно), но не создает между ними временных и, тем более, причинно-следственных связей [12; 23]. Еще одна характерная черта — неумение сосредоточиться на основной теме

рассказа; слишком много места уделяется второстепенным сюжетным линиям и незначительным для рассказа деталям [12].

В редких наблюдениях указывается, что несмотря на плохое владение родным языком, они легко запоминают иностранные слова [8; 9]; описаны единичные случаи предпочтения иностранного языка у детей с аутизмом в школьном возрасте [25].

Методы и методики

Так, как целью исследования было изучить феномен спонтанного билингвизма (взаимодействия родного и иностранного языков) в монолингвальной семье, Д. проходил тестирование два раза, весной 2020 г., в возрасте, соответственно, 7 л. 5 мес. и 7 л. 6 мес. Во время первого обследования мальчик выполнял тесты на литовском языке, во время второго обследования — те же тесты на английском языке. На литовском языке обследование проводила мама, на английском — старшая сестра, следуя инструкциям эксперта (одного из авторов данной статьи). Были использованы следующие тесты и методики:

*Методики исследования
грамматической компетенции*

Скрининг-тест оценки фонологии и грамматики³ состоит из двух частей: первую часть составляет повторение квазислов, вторую — повторение предложений.

Тест оценки понимания сложноподчиненных предложений с определительным придаточным⁴ состоит из 28 предложений. Основная часть каждого предложения включает слово «покажи» и название предмета (например, «Покажи кошку»), а придаточная часть начинается союзным словом «который/-ая/-ые» и названием другого предмета в форме именительного либо винительного падежа, т.е. соответствует синтаксической структуре «субъект-действие» либо «объект-действие» (например, «... которая будит ежа» либо «...которую будит еж»). Ребенку предъявляется набор озвученных слайдов; на каждом слайде он должен выбрать (показать) из двух одну картинку, соответствующую семантике предложения.

³ Grammar and Phonology Screening Test – GAPS [10], адаптация для литовского языка проведена группой литовских лингвистов [18].

⁴ Relative Clauses Test, создан группой учёных в рамках международного проекта COST A33 [19].

Тест понимания пассивных синтаксических конструкций⁵ состоит из 32-х предложений, половина из которых соответствует пассивной синтаксической конструкции в форме настоящего времени («девочка, фотографируемая мамой»), а другие (контрольные) соответствуют активной конструкции в форме настоящего времени («девочка фотографирует маму»). В тесте использованы 16 глаголов, каждый из них появляется дважды — в пассивной и активной конструкции, т.е. в форме причастия и глагола настоящего времени. Ребенку предъявляется набор озвученных слайдов; на каждом из 4-х предложенных слайдов он должен выбрать картинку, соответствующую семантике предложения.

Тест оценки словообразования (продукции сравнительной и превосходной степени прилагательного по заданной модели)⁶ проводился только на литовском языке. Ребенку предъявлялся набор из 29 рисунков, на каждом из которых 3 предмета, иллюстрирующие формы степени сравнения прилагательного — положительную, сравнительную и превосходную (например, три звезды разной яркости — «яркая», «ярче» и «ярчайшая»). Экспериментатор произносил прилагательное в форме положительной степени сравнения, а испытуемый самостоятельно производил остальные формы, которые в литовском языке образуются, как правило, способом суффиксальной деривации.

Методики оценки словаря

Тест оценки словаря⁷ состоит из двух частей, оценивающих импрессивный и экспрессивный словарь. Первая часть состоит из 2 наборов слайдов (по 32 рисунка для оценки понимания существительных и глаголов). На каждом рисунке изображены 4 объекта/действия; ребенку предлагается выбрать один, соответствующий слову, которое произносит экспериментатор. Вторая часть так же состоит из 2 наборов слайдов (29 рисунков для оценки продукции существительных и 31 рисунок для оценки продукции глаголов). В каждом рисунке изображен 1 объект/действие; ребенку предлагается его назвать.

Методики исследования монологической речи и нарративного дискурса

Рассказ по серии картинок «Cat Story» [13] является классической методикой для оценки нарратива. Во время обследования перед ребенком раскладывается (в один ряд в правильной последовательности) 6 черно-белых картинок без текста, отображающих приключения птицы с птенчиками, кошки и собаки. Ребенку предлагается внимательно посмотреть на картинки и придумать (рассказать) историю. Время как просмотра, так и рассказывания не ограничивает-

ся; во время рассказывания картинки лежат на столе, чтобы ребенок мог их видеть во время всего обследования (подробно о методике см. [6]).

Диалог-рассуждение о картинке-нелепице. Ребенку предъявляется картинка, содержащая логические несообразности, и предлагается в них разобраться. При этом задаются провокационные вопросы и заведомо ложные предположения для вовлечения ребенка в дискуссию: *А почему так не может быть? Может, корова просто захотела полакомиться листьями, вот и залезла на дерево?* (подробно о методике см. [15]). В рамках данного исследования использовались 3 картинки-нелепицы. По каждой из картинок беседы проводились как на литовском, так и на английском языках.

Краткая характеристика литовского языка. Литовский язык принадлежит балто-славянской ветви индоевропейской семьи, как и русский; выделяется такой же богатой морфологической и словообразовательной системой. Одни и те же части речи литовского и русского языка характеризуются аналогичными грамматическими категориями (род, число, падеж, лицо, время и т.д.), для выражения которых имеется целый ряд тождественных форм. Порядок слов в предложении — свободный, с типичной синтаксической структурой «субъект — предикат — объект», так же как и в русском языке; используются эллиптические конструкции — пропуски сказуемого или его части («За окном теплый июньский вечер», «А я — в университет.»).

Результаты

1. Результаты лонгитюдного наблюдения

С 2 л. 8 мес. по настоящее время Д. получает помощь логопеда и специального педагога (сначала в д/с, позже — в школе), следующих рекомендациям специалистов психолого-педагогического центра (комплексное клиническое исследование интеллектуальной и речевой сферы проходил 3 раза (в 4, 6 и 8 лет, см. [1]). В 2023 г. мальчик закончил четвертый класс государственной школы по месту жительства (учился по общей программе начального образования с помощью логопеда и специального педагога), переведен в пятый класс, рекомендовано обучение по общей программе среднего образования с помощью логопеда и специального педагога.

Материалы наблюдений автора статьи. При общении на литовском языке Д. отвечает односложно, как бы нехотя. Темп речи медленный, мальчик пользуется короткими фразами из 2–3 слов. В ходе бытового дискурса, который проводился на английском языке (по желанию Д.), говорит относительно бегло, темп речи быстрый, словарь богатый.

⁵ Passives Test, создан группой учёных в рамках международного проекта COST A33 [4].

⁶ Adjective Gradation Test, создан группой учёных в рамках международного проекта CLAD [14].

⁷ LITMUS CLT, создан группой учёных в рамках международного проекта COST IS0804 для обследования детей-билингвов [5].

Понимание желания собеседника завершить разговор (выраженного как эксплицитно, так и имплицитно), которое в норме развития наблюдается уже на третьем году жизни, у Д. часто отсутствует. Например: во время совместной игры Д. со взрослым родственником (В.), когда тот начал намекать, что пора заканчивать игру:

В.: *Ok, I think it's time to sleep.* «Так, я думаю, пора спать».

Д. не реагирует, продолжает играть и комментировать игру.

В.: *Don't you want to sleep?* «Не хочешь спать?».

Д.: *Nope.* «Нет». Продолжает играть и комментировать игру.

В.: *Are you not tired?* «Не устал?».

Д.: *Nope.* «Нет». Продолжает играть и комментировать игру.

В.: *Happy you... Ok, I think I must sleep. My eyes are tired so much...* «Тебе хорошо... Ладно, мне пора спать. У меня так устали глаза...».

Д.: *You can close your eyes. I will tell you what's on the screen.* «Ты можешь закрыть глаза. А я буду тебе рассказывать, что там на экране». Продолжает играть и комментировать игру.

Изобразительная продукция ребенка. На рис. 1 представлены рисунки Д., выполненные (А) в возрасте 7 л. 2 мес. (спонтанный, по собственному желанию) и (Б) в возрасте 9 л. 8 мес. по заданию нарисовать дом, дерево и человека.

Структура рисунка Д. в 7 л. 2 мес, степень его детализированности соответствуют норме 4-х лет; качество рисунка, выполненного в 9 л. 8 мес., соответствует низкой норме 5 лет.

2. Результаты исследования речевого развития

Исследование грамматико-синтаксических способностей в экспрессивной речи показало, что даже при повторении фраз на литовском языке ребенок допускал больше ошибок (65% правильных повторений), чем на английском (88%). Среди ошибок преобладали пропуски/перестановки слов и изменение грамматической формы слова. Повторение *неслов* трудностей не вызывало.

Исследование понимания фраз различной грамматической сложности (сложноподчиненных предложений с определительным придаточным и пассивных синтаксических конструкций) выявило у Д. существенные затруднения, которые проявлялись неравномерно в разных синтаксических конструкциях (рис. 2).



Рис. 1. Рисунки Д.: А (7 л. 2 мес.) «Бабушка» и Б (9 л. 8 мес.) «Дом — дерево — человек»

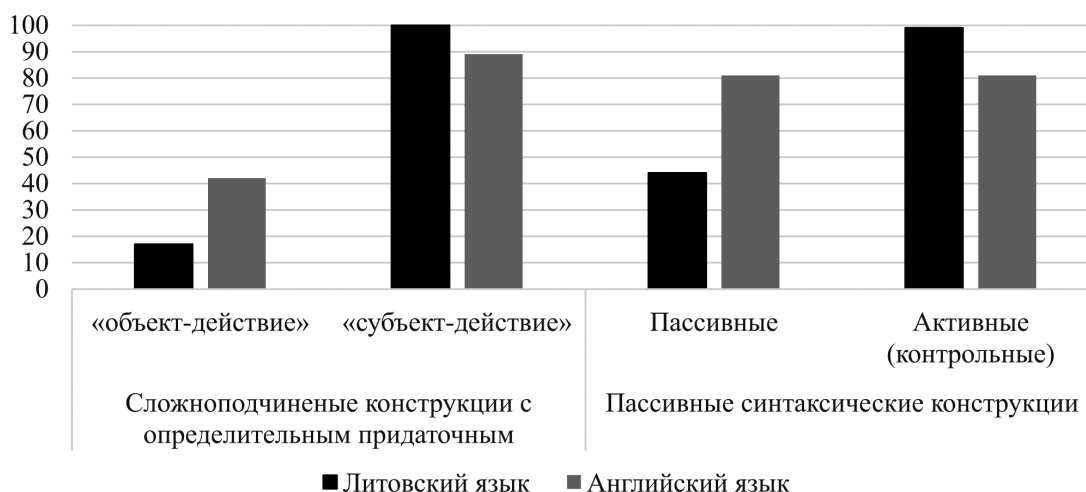


Рис. 2. Понимание фраз различной грамматической сложности

Примечание: конструкции типа «объект—действие» представляют собой сложноподчиненные фразы, в которых субъект действия расположен в придаточном предложении; конструкции типа «субъект—действие» представляют собой сложноподчиненные фразы, в которых объект действия расположен в придаточном предложении

Наибольшие затруднения (значительно ниже возрастной нормы) вызывало понимание сложноподчиненных предложений, в которых субъект действия расположен в придаточном предложении (например, «Покажи лошадь, которую тащит слон»). При этом в английской версии (ср. «Show me the horse that is being pulled by the elephant») у Д. ошибок было значительно меньше. Понимание пассивных конструкций на литовском языке также вызывало большие затруднения (значительно ниже возрастной нормы, см. [4]) в отличие от выполнения английской версии.

Исследование словообразовательных навыков (способности оперировать производными прилагательными) выявило крайне низкий уровень результатов в задании на литовском языке (46% правильных ответов); на английском тестирование не проводилось. Наибольшее число ошибок отмечалось в сравнительной степени прилагательных; среди самых частотных ошибок Д. выделялись попытки образовать сравнительную степень не заданного прилагательного, а однокоренного качественного наречия.

Исследование импрессивного и экспрессивного словаря показало неравномерную картину по отношению к существительным и глаголам (рис. 3 и 4). Наиболее выраженным был дефицит глагольного словаря, особенно в экспрессивном лексиконе. При этом результаты исследования на английском языке всегда были выше с наибольшей разницей в активном глагольном словаре.

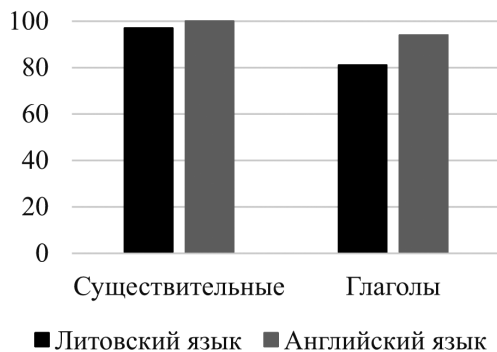


Рис. 3. Количество правильных ответов (%) при оценке импрессивного словаря

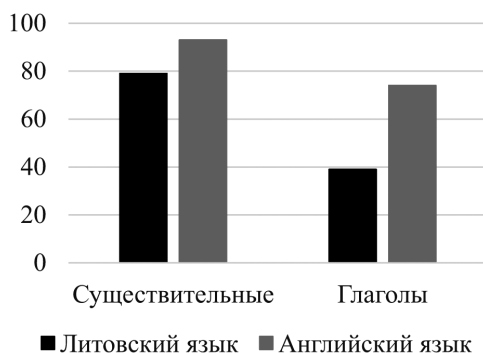


Рис. 4. Количество правильных ответов (%) при оценке экспрессивного словаря

Исследование дискурсивных навыков

Рассказ по серии картинок

— **Рассказ на литовском языке** (перевод воспроизводится с сохранением ошибок):

Mama paukšti yra su trys kūdikius paukštis. Mama paukšti nuskrenda. Ir tada katė rado trys kūdikius paukštis. Katė mėgsta paukščius. Katė lipa per medį. Šuni rado katę lipa per medį. Šuni nukando katės uodegą. Mama paukštis nuskrenda atgal. O šuni gauda katę.

«Мама птица находится с три младенцев птица. Мама птица улетает. И тогда кошка нашла три младенца птица. Кошка любит птиц. Кошка лезет через дерево. Собака нашла кошку лезет через дерево. Собака откусила хвост кошки. Мама птица полетает назад. А собака ловит кошку».

Анализ рассказа свидетельствует, что навыки нарративного дискурса у ребенка не сформированы. Вместо повествования он называет изображенных персонажей и их действия. Связного рассказа не получилось: отсутствуют причинно-следственные связи, а временные выражены с помощью дискурс-маркеров «а», «и» (союзы не используются). Структура референции, хотя формально не нарушена, соответствует самому простому типу, характерному для рассказа ребенка старшего дошкольного возраста с нормой развития [6]: герои, независимо от частотности их упоминаний в рассказе, называются исключительно существительными, для оформления референции не используются указательные («тот», «этот») и личные («он», «она») местоимения.

— **Рассказ на английском языке** (перевод воспроизводится с сохранением ошибок):

One mommy-bird and three baby-birds. The mommy bird fly away. And the cat found three baby-birds. The cat likes baby-birds. The cat is climbing the tree. And the dog found the cat climbing the tree. The dog bit the cat's tail. The dog is chasing the cat. And mommy-bird is back.

«Одна мама птица и три птенца. Мама птица улетает. А кошка нашла трех птенцов. Кошка любит птенцов. Кошка залезает на дерево. А собака нашла, что кошка залезает на дерево. Собака укусила кошкин хвост. Собака гоняется за кошкой. А мама птица вернулась».

В тексте, созданном на английском языке, отмечаются те же недостатки, что и в литовской версии. Вместо нарратива — перечисление персонажей и действий. Отсутствуют причинно-следственные связи, а временные выражены с помощью дискурс-маркера «and», союзы не используются. Видна такая же простая структура референции; хотя функцию указательного местоимения «тот»/«этот» отчасти выполняет определенный артикль «the», все герои рассказа, так же как и в рассказе на литовском языке, указываются только с помощью существительного.

Диалог о картинке-нелепице

На вопрос: *Давай посмотрим на картинку. Что здесь не так?* — Д. перечислял нелепые (на его взгляд) ситуации. На вопросы экспериментатора *А почему так не бывает? А как должно быть?* — не реагировал.



Рис. 5. Картинки-нелепицы 1 и 2. Источник: <https://flomaster.club/>

Картинка-нелепица 1

Комментарий испытуемого на литовском языке: (перевод воспроизводится с сохранением ошибок): *Laivas plaukia ant grindų. Karvė eina vanduo. Vaikas stato sniego žmones. Medyje dovanos. Slonas eina per gėles. Bitė plaukia vanduo. Uždega gaisrą.*

«Корабль плывет на полу. Корова идет вода. Ребенок строит снежных людей. На дереве подарки. Слон идет через цветы. Пчела плывет вода. Зажигает пожар».

Комментарий испытуемого на английском языке: *The boat is sailing on ground. The fire fighter is watering the presents. The kids are making a snowman in summer. The cows are in the water.*

«Корабль плывет на полу. Пожарный поливает подарки. Дети лепят снеговика летом. Коровы находятся в воде».

Картинка-нелепица 2

Комментарий испытуемого на литовском языке: (перевод воспроизводится с сохранением ошибок): *Mergaitė miega ant stogo. Sėdi ir gulī. Ežys eina su obuoli. Vaivorykštė rodo spalvos. Ant medis yra pomidoras. Varlė oko Klounas važiuoja viena rata.*

«Девочка спит на крыше. Сидит и лежит. Ёж идет с яблоко. Радуга показывает цвета. На дерево находится помидор. Лягушка прыгнула. Клоун едет одно колесо».

Комментарий испытуемого на английском языке: *The frog is jumping the rope. The apples are growing in winter. The rainbow is coming from the sky in winter. The kid is sleeping outside. The clown is riding outside.*

«Лягушка прыгает по веревке. Яблоки растут зимой. Радуга появляется с неба зимой. Ребенок спит на улице. Клоун катается на улице».

В ответах ребенка на литовском языке отсутствуют указания на контекст, который и делает изображенные явления невозможными. В комментариях ребенка на английском языке контекст присутствует почти всегда.

Обсуждение

Материалы психолингвистического исследования Д. в сопоставлении с клинико-анамнестическими данными свидетельствуют о частичной компенсации речевых недостатков, относящихся к структурно-функциональным аспектам экспрессивной речи. В определенной степени это результат 7 лет коррекционной работы с мальчиком. Тем не менее у него сохраняются существенные недостатки в речевой и коммуникативной сфере, характерные для детей с аутизмом. Наиболее выражены недостатки — в лингвопрагматической сфере и во владении устным дискурсом, уровень сформированности которых отстает примерно на 5 лет. У ребенка обнаружено и серьезное отставание навыков словоизменения и словообразования в литовском языке. В то же время, сегментарный уровень фонологического развития в 9 лет 8 мес. уже соответствовал норме, а супrasegmentарный (интонационно-мелодическое оформление речи) значительно нарушен. Подобные проявления асинхронии речевого развития отличают клиническую картину у Д. как от алалической, так и параалалической форм первичного тотального недоразвития речи [2]. Аналогичная дисгармония отмечается и другими авторами [7; 11; 17; 21]. Стоит отметить, что особенности навыков словообразования у Д. не совпадают с результатами исследования литовских детей как с нормой, так и с нарушением речевого развития, где преобладают ошибки в образовании превосходной степени, а не сравнительной, как у Д. [14]. Ученые [3] описали этот тип речевых нарушений как семантико-прагматический синдром. Кроме того, совокупность недостатков грамматико-синтаксической сферы у Д. укладывается в картину синдрома синтаксического дисграмматизма, описанного одним из авторов данной статьи [2]. Таким образом, среди проявлений недоразвития речи обнаруживаются как общие, так и отличные черты, по

сравнению с первичным тотальным недоразвитием речи неаутистической природы, которое встречается значительно чаще, чем аутизм. В последнем случае недостатки ограничиваются преимущественно экспрессивной речью, и не встречаются столь серьезные недостатки лингвопрагматики. Это согласуется и с наблюдениями других авторов [12; 17].

Замечательной особенностью речевого развития Д. является наличие спонтанного асимметричного билингвизма. Владение дискурсом на английском языке как по объективным показателям (например, в составлении рассказа и в повседневном общении), так и по его субъективным предпочтениям является более совершенным, чем в родном языке. То же самое можно сказать и о выполнении заданий на понимание грамматических конструкций (особенно в наиболее сложных из них) и в глагольном импрес-

сивном и экспрессивном словаре. В диалоге-рассуждении на родном языке по поводу нелепиц Д. допустил много аграмматизмов в отличие от выполнения на английском; объяснения нелепостей на английском языке были более подробными и лучше аргументированными. Представить убедительные объяснения такой необычной асимметрии затруднительно. Можно лишь отметить, что, пользуясь английским, Д. чаще опирается на речевые клише, а в литовском дискурсе пытается самостоятельно строить высказывания, используя языковые правила, что у него пока еще плохо получается.

Описанный нами случай представляет собой крайне редкое, не изученное пока в науке явление, которое еще не получило убедительных объяснений, но тем не менее представляется полезным и для методологии коррекционной помощи. ■

Литература

1. Балчюниене И., Корнев А.Н. Особенности речи и устного дискурса при детском аутизме: описание случая спонтанного билингвизма. Часть I: Клинико-анамнестическое исследование // Аутизм и нарушения развития. 2023. Т. 21. № 1. С. 68–75. DOI:10.17759/autdd.2023210108
2. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 380 с. ISBN 5-9268-0412-4.
3. Allen D.A., Rapin I. Language disorders in preschool children: Predictors of outcome: a preliminary report // Brain & Development. 1980. Vol. 2. № 1. Pp. 73–80. DOI:10.1016/S0387-7604(80)80010-6
4. Armon-Lotem S., Hamaan E., de López K.J. et al. A large-scale cross-linguistic investigation of the acquisition of passive // Language Acquisition: A Journal of Developmental Linguistics. 2016. Vol. 23. № 1. Pp. 27–56. DOI:10.1080/10489223.2015.1047095
5. Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment / Eds.: S. Armon-Lotem, J. de Jong, N. Meir. Bristol: Multilingual Matters, 2015. 364 p. ISBN 978-1-78309-312-0. DOI:10.21832/9781783093137
6. Balčiūnienė I. Lithuanian narrative language at preschool age // Estonian Papers in Applied Linguistics. 2012. Vol. 8. № 2. Pp. 21–36. DOI:10.5128/ERYa8.02
7. Boucher J. Research Review: Structural language in autistic spectrum disorder — characteristics and causes // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2012. Vol. 53. № 3. Pp. 219–233. DOI:10.1111/j.1469-7610.2011.02508.x
8. Digard B.G., Sorace A., Stanfield A. et al. Bilingualism in autism: Language learning profiles and social experiences // Autism. 2020. Vol. 24. № 8. Pp. 2166–2177. DOI:10.1177/1362361320937845
9. Drysdale H., van der Meer L., Kagohara D. Children with Autism Spectrum Disorder from Bilingual Families: a Systematic Review // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2015. Vol. 2. № 1. Pp. 26–38. DOI:10.1007/S40489-014-0032-7
10. Gardner H., Froud K., McClelland A. et al. Development of the Grammar and Phonology Screening (GAPS) test to assess key markers of specific language and literacy difficulties in young children // International Journal of Language and Communication Disorders. 2006. Vol. 41. № 5. Pp. 513–540. DOI:10.1080/13682820500442644
11. Georgiou N., Spanoudis G. Developmental Language Disorder and Autism: Commonalities and Differences on Language // Brain Sciences. 2021. Vol. 11. № 5. Article № 589. 29 p. DOI:10.3390/brainsci11050589
12. Happé F., Frith U. The Weak Coherence Account: Detail-focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2006. Vol. 36. № 1. Pp. 5–25. DOI:10.1007/s10803-005-0039-0
13. Hickmann M. Children's Discourse: Person, Space and Time across Languages. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 392 p. ISBN 0-522-58441-8.
14. Kamandulytė-Merfeldienė L., Fürst B., Dressler W.U., Sauerland U. On the acquisition of adjective gradation in Lithuanian and German // Darbai ir dienos = Days and Deeds. 2010. № 54. Pp. 267–276. DOI:10.7220/2335-8769.54.21
15. Kornev A.N., Balčiūnienė I. Word Structure in Typically Developing and Primarily Language-Impaired Children: A Usage-Based Corpus Analysis of Russian Preschoolers // On Under-Reported Monolingual Child Phonology / Ed. E. Babatsouli. Bristol: Multilingual Matters, 2020. Pp. 201–228. ISBN 978-1-78892-894-6. DOI:10.21832/9781788928953-013
16. Paul R. Communication and its development in autism spectrum disorders // Autism and Pervasive Developmental Disorders / Ed. F.R. Volkmar. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. Pp. 129–155. ISBN 978-0-521-54957-8. DOI:10.1017/CBO9780511544446.005
17. Rapin I., Dunn M. Update on the Language Disorders of Individuals on the Autistic Spectrum // Brain & Development. 2003. Vol. 25. № 3. Pp. 166–172. DOI:10.1016/s0387-7604(02)00191-2
18. Ruzaitė J., Dabašinskiė I. Specific language impairment: Adaptation of a screening test for Lithuanian // Darbai ir dienos = Days and Deeds. 2010. № 54. Pp. 276–300.

19. Sauerland U., Grohmann K.K., Guasti M.T. et al. How do 5-year-olds understand questions? Differences in languages across Europe // *First Language*. 2016. Vol. 33. № 3. Pp. 169–202. DOI:10.1177/0142723716640236
20. Schaeffer J., Abd El-Raziq M., Castroviejo E. et al. Language in autism: domains, profiles and co-occurring conditions // *Journal of Neural Transmission*. 2023. Vol. 130. Pp. 433–457. DOI:10.1007/s00702-023-02592-y
21. Tager-Flusberg H. Defining language impairments in a subgroup of children with autism spectrum disorder // *Science China Life Sciences*. 2015. Vol. 58. № 10. Pp. 1044–1052. DOI:10.1007/s11427-012-4297-8
22. Westerveld M.F., Filiatrault-Veilleux P., Paynter J. Inferential narrative comprehension ability of young school-age children on the autism spectrum // *Autism and Developmental Language Impairments*. 2021. Vol. 6. 13 p. DOI:10.1177/23969415211035666
23. Westerveld M. F., Paynter J., Adams D. Brief report: Associations between autism characteristics, written and spoken communication skills, and social interaction skills in preschool-age children on the autism spectrum // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2021. Vol. 51. № 12. Pp. 4692–4697. DOI:10.1007/s10803-021-04889-x
24. Westerveld M.F., Roberts J.M.A. The Oral Narrative Comprehension and Production Abilities of Verbal Preschoolers on the Autism Spectrum // *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2017. Vol. 48. № 4. Pp. 260–272. DOI:10.1044/2017_LSHSS-17-0003
25. Zhukova M.A., Talantseva O.I., An I. et al. Brief Report: Unexpected Bilingualism: A Case of a Russian Child With ASD // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2023. Vol. 53. № 5. Pp. 2153–2160. DOI:10.1007/s10803-021-05161-y

References

1. Balčiūnienė I., Kornev A.N. Speech and Oral Discourse in a Child with Autism Spectrum Disorder: A Case Study of Spontaneous Bilingualism. Part I: Clinical and Anamnestic Evaluation. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2023, vol. 21, no. 1, pp. 68–75. DOI:10.17759/autdd.2023210108
2. Kornev A.N. Osnovy logopatologii detskogo vozrasta: klinicheskie i psikhologicheskie aspekty [Basics of speech pathology in childhood: clinical and psychological aspects]. Saint Petersburg: Publ. Rech', 2006. 380 p. ISBN 5-9268-0412-4
3. Allen D.A., Rapin I. Language disorders in preschool children: Predictors of outcome: a preliminary report. *Brain & Development*, 1980, vol. 2, no. 1, pp. 73–80. DOI:10.1016/S0387-7604(80)80010-6
4. Armon-Lotem S., Haman E., de López K.J. et al. A large-scale cross-linguistic investigation of the acquisition of passive. *Language Acquisition: A Journal of Developmental Linguistics*, 2016, vol. 23, no. 1, pp. 27–56. DOI:10.1080/10489223.2015.1047095
5. Armon-Lotem S., de Jong J., Meir N. (eds.). Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment. Bristol: Publ. Multilingual Matters, 2015. 364 p. ISBN 978-1-78309-312-0. DOI:10.21832/9781783093137
6. Balčiūnienė I. Lithuanian narrative language at preschool age. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat = Estonian Papers in Applied Linguistics*, 2012, vol. 8, no. 2, pp. 21–36. DOI:10.5128/ERYa8.02
7. Boucher J. Research Review: Structural language in autistic spectrum disorder – characteristics and causes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2012, vol. 53, no. 3, pp. 219–233. DOI:10.1111/j.1469-7610.2011.02508.x
8. Digard B.G., Sorace A., Stanfield A. et al. Bilingualism in autism: Language learning profiles and social experiences. *Autism*, 2020, vol. 24, no. 8, pp. 2166–2177. DOI:10.1177/1362361320937845
9. Drysdale H., van der Meer L., Kagohara D. Children with Autism Spectrum Disorder from Bilingual Families: a Systematic Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2015, vol. 2, no. 1, pp. 26–38. DOI:10.1007/S40489-014-0032-7
10. Gardner H., Froud K., McClelland A. et al. Development of the Grammar and Phonology Screening (GAPS) test to assess key markers of specific language and literacy difficulties in young children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 2006, vol. 41, no. 5, pp. 513–540. DOI:10.1080/13682820500442644
11. Georgiou N., Spanoudis G. Developmental Language Disorder and Autism: Commonalities and Differences on Language. *Brain Sciences*, 2021, vol. 11, no. 5, article no. 589. 29 p. DOI:10.3390/brainsci11050589
12. Happé F., Frith U. The Weak Coherence Account: Detail-focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2006, vol. 36, no. 1, pp. 5–25. DOI:10.1007/s10803-005-0039-0
13. Hickmann M. Children's Discourse: Person, Space and Time across Languages. Cambridge: Publ. Cambridge University Press, 2003. 392 p. ISBN 0-522-58441-8.
14. Kamandulytė-Merfeldienė L., Fürst B., Dressler W.U., Sauerland U. On the acquisition of adjective gradation in Lithuanian and German. *Darbai ir dienos = Days and Deeds*, 2010, no. 54, pp. 267–276. DOI:10.7220/2335-8769.54.21
15. Kornev A.N., Balčiūnienė I. Word Structure in Typically Developing and Primarily Language-Impaired Children: A Usage-Based Corpus Analysis of Russian Preschoolers // On Under-Reported Monolingual Child Phonology / Ed. E. Babatsouli. Bristol: Multilingual Matters, 2020. Pp. 201–228. ISBN 978-1-78892-894-6. DOI:10.21832/9781788928953-013
16. Paul R. Communication and its development in autism spectrum disorders // Volkmar F.R. (ed.) *Autism and Pervasive Developmental Disorders*. Cambridge: Publ. Cambridge University Press, 2007. Pp. 129–155. ISBN 978-0-521-54957-8. DOI:10.1017/CBO9780511544446.005
17. Rapin I., Dunn M. Update on the Language Disorders of Individuals on the Autistic Spectrum. *Brain & Development*, 2003, vol. 25, no. 3, pp. 166–172. DOI:10.1016/s0387-7604(02)00191-2
18. Ruzaitė J., Dabašinskienė I. Specific language impairment: Adaptation of a screening test for Lithuanian. *Darbai ir dienos = Days and Deeds*, 2010, no. 54, pp. 276–300.
19. Sauerland U., Grohmann K.K., Guasti M.T. et al. How do 5-year-olds understand questions? Differences in languages across Europe. *First Language*, 2016, vol. 33, no. 3, pp. 169–202. DOI:10.1177/0142723716640236

20. Schaeffer J., Abd El-Raziq M., Castroviejo E. et al. Language in autism: domains, profiles and co-occurring conditions. *Journal of Neural Transmission*, 2023, vol. 130, pp. 433–457. DOI:10.1007/s00702-023-02592-y
21. Tager-Flusberg H. Defining language impairments in a subgroup of children with autism spectrum disorder. *Science China Life Sciences*, 2015, vol. 58, no. 10, pp. 1044–1052. DOI:10.1007/s11427-012-4297-8
22. Westerveld M.F., Filiatrault-Veilleux P., Paynter J. Inferential narrative comprehension ability of young school-age children on the autism spectrum. *Autism and Developmental Language Impairments*, 2021, vol. 6. 13 p. DOI:10.1177/23969415211035666
23. Westerveld M. F., Paynter J., Adams D. Brief report: Associations between autism characteristics, written and spoken communication skills, and social interaction skills in preschool-age children on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2021, vol. 51, no. 12, pp. 4692–4697. DOI:10.1007/s10803-021-04889-x
24. Westerveld M.F., Roberts J.M.A. The Oral Narrative Comprehension and Production Abilities of Verbal Preschoolers on the Autism Spectrum. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 2017, vol. 48, no. 4, pp. 260–272. DOI:10.1044/2017_LSHSS-17-0003
25. Zhukova M.A., Talantseva O.I., An I. et al. Brief Report: Unexpected Bilingualism: A Case of a Russian Child With ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2023, vol. 53, no. 5, pp. 2153–2160. DOI:10.1007/s10803-021-05161-y

Информация об авторах

Балчюниене Ингрида, PhD, доцент кафедры литовского языка Vytautas Magnus University, г. Каунас, Литва, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8307-1108>, e-mail: ingrimi@gmail.com

Корнев Александр Николаевич, доктор психологических наук, кандидат медицинских наук, заведующий кафедрой логопатологии, заведующий лабораторией нейрокогнитивных технологий Научно-исследовательского центра Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет» Минздрава России (ФГБОУ ВО СПбГПМУ Минздрава России), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6406-1238>, e-mail: k1949@yandex.ru

Information about the authors

Ingrida Balciuniene, PhD in Linguistics, Associate Professor, Department of Lithuanian Studies, Vytautas Magnus University, Kaunas, Lithuania, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8307-1108>, e-mail: ingrimi@gmail.com

Aleksandr N. Kornev, Doctor. in Psychology, PhD in Medicine, Professor, Chair of Logopathology Department, Saint Petersburg State Pediatric Medical University, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6406-1238>, e-mail: k1949@yandex.ru

Получена 28.01.2023

Received 28.01.2023

Принята в печать 20.06.2023

Accepted 20.06.2023

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ
EDUCATION & INTERVENTION METHODS

**Индивидуальный подход при обучении в группе навыкам
социального поведения дошкольников с РАС в структуре
тяжелых множественных нарушений развития**

Лукашова А.В.

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
Псковской области «Центр лечебной педагогики
и дифференцированного обучения» (ГБОУ ЦЛПО)
г. Псков, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3569-3129>, e-mail: lukkanna@icloud.com

Актуальность и цель. Выраженная неоднородность психических нарушений у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) затрудняет создание единых методов психолого-педагогической помощи. Цель настоящей статьи — обобщение результатов работы по социальной адаптации в условиях группового обучения детей младшего дошкольного возраста, имеющих расстройства аутистического спектра (РАС) в структуре ТМНР, выработка общих способов формирования навыков социального поведения при индивидуализации подходов и дифференциации задач для каждого ребенка.

Методы и методики. Представлены способы формирования социального поведения детей от 3 до 8 лет в группах кратковременного пребывания в Центре лечебной педагогики Псковской области. Работа в группах основана на принципах личностно-ориентированного подхода и применении специальных индивидуальных программ развития (СИПР). Используются методы наблюдения, дифференциации задач для выявления индивидуальных особенностей ребенка, предметно-деятельностный подход как особый метод формирования навыков социального поведения.

Результаты. На примерах описания конкретных случаев участников групповых занятий показана индивидуализация общих задач СИПР с последующей постановкой задач для каждого ребенка. В результате индивидуализации задач наблюдался выраженный положительный коррекционно-развивающий эффект, что обусловлено стратегией последовательного, поэтапного формирования навыков социального поведения во всех видах взаимодействия педагога и ребенка.

Выводы. Настоящее исследование демонстрирует комплексность задачи обеспечения на групповом занятии индивидуальной образовательной траектории каждого ребенка с учетом таких характеристик как интересы, возможности, способности, особенности развития. Подчеркивается важность постановки небольших достижимых целей для повышения индивидуальной динамики развития социальных навыков.

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра (РАС); тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР); дошкольники; групповая деятельность; индивидуализация; специальная индивидуальная программа развития (СИПР); Центр лечебной педагогики Псковской области

Для цитаты: Лукашова А.В. Индивидуальный подход при обучении в группе навыкам социального поведения дошкольников с РАС в структуре тяжелых множественных нарушений развития // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 2. С. 25–33. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210204>

An Individual Approach to the Group Social Behavior Skills Training in Preschoolers with ASD and Severe Multiple Developmental Disorders

Anna V. Lukashova

Center for Curative Pedagogics and Differentiated Education of the Pskov region,
Pskov, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3569-3129>, e-mail: lukkanna@icloud.com

Objectives. The significant heterogeneity of mental disorders in children with severe multiple developmental disorders (SMDD) makes the development of the unified methods of psycho-educational support comprehensive issue. The goal of the article is to report the results of group social adaptation training in children of primary preschool age with autism spectrum disorders (ASD) and SMDD. Training was aimed at the development of social behavior skills with individualization of approach and differentiation of tasks for each child.

Methods. Article presents the procedure of the development of the social behavior in children from 3 to 8 years old in groups of short-term stay at the Center for Curative Pedagogics of the Pskov Region. Group work is based on the principles of a child-centered approach and the use of Special Individual Development Programs (SIDP). Methods of observation, differentiation of tasks were used to identify the individual characteristics of the child. The subject-activity approach as a special method of the development of social behavior skills was also used.

Results. The individualization of the general tasks of the SIDP which showed by the cases allows to set up specific goals for each of the participants. As a result of the individualization of tasks, a pronounced positive rehabilitation and developmental effect was observed. The reported result became possible by the step-by-step development of social behavior skills in all types of interaction between the teacher and the child.

Conclusions. This work demonstrates the comprehensive character of providing an individual educational track for each child. Such characteristics as the interests of participants, their opportunities and abilities and developmental aspects, manifested in a group session are declared as the important for the SIPD individualization. The importance of setting of a small, achievable goals to increase individual dynamics in the development of social skills is emphasized.

Keywords: children with autism developmental disorders; severe multiple developmental disorders; preschoolers; group activity; program individualization

For citation: Lukashova A.V. An Individual Approach to the Group Social Behavior Skills Training in Preschoolers with ASD and Severe Multiple Developmental Disorders. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2023. Vol. 21, no. 2, pp. 25–33. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210204> (In Russ.).

Введение

Рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья как в России, так и во всем мире обуславливает востребованность профессиональной помощи [2; 8; 17]. Степень актуальности обращения к теме социализации детей с особенностями развития возрастает в связи с отсутствием единой системы помощи детям данной категории [1; 13; 17], с неразработанностью этой проблемы применительно к детям разных возрастных групп [7], а также с остротой вопросов формирования навыков социального поведения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) и детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР). Социальная адаптация детей младшего (дошкольного) возраста с РАС в структуре ТМНР (целевая группа) значительно затруднена в условиях группового обучения. Принцип индивидуализации как один из важнейших в достижении планируемых результатов по социализации и социальной интегра-

ции детей реализуется в условиях применения предметно-деятельностного подхода в коррекционном обучении. Особенностью данной стратегии является последовательное методичное пошаговое формирование навыков социального поведения с использованием различных средств коммуникации во всех без исключения видах взаимодействия с детьми: на групповых занятиях, в игре, при приеме пищи и т.д. Несмотря на нерешенность многих вопросов в теории и практике, в настоящее время «в России наблюдаются значительные достижения в решении проблем детей с аутизмом и членов их семей. В регионах РФ накоплен ценный опыт создания условий для оказания помощи таким детям и их родителям» [10, с. 143].

В последние 5 лет у педагогов-практиков Центра лечебной педагогики Псковской области (ЦЛП), работающих в дошкольном отделении, накоплен опыт по разработке и внедрению различных моделей проведения групповой работы с дошкольниками с РАС в структуре ТМНР с учетом принципа индивидуализации.

Методы

Дошкольный период является значимым этапом в развитии ребенка, так как в это время формируются многие виды психической деятельности, которые являются основой для дальнейшего развития. Решение традиционных задач дошкольного воспитания и образования многократно усложняется в условиях работы с детьми, имеющими особенности развития и ограничения возможностей здоровья [1; 10; 14].

В Центре лечебной педагогики Псковской области в группах кратковременного пребывания (ГКП) в дошкольном отделении работа проводится с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития, а также и с детьми с расстройствами аутистического спектра, имеющими ТМНР.

Для выявления индивидуальных особенностей и уникальности каждого ребенка в работе педагогов используется предметно-деятельностный подход [6] как особый метод формирования навыков социального поведения у детей с ТМНР и РАС, методы наблюдения, дифференциации. В рамках предметно-деятельностного подхода применяется методика поэтапного обучения [4] для формирования у ребенка потребностно-двигательного образа как коммуникативного акта.

Результаты и обсуждение

Индивидуализация как критерий успешности социального взаимодействия в условиях групповой деятельности

Разноуровневый характер психического развития детей с множественными нарушениями, отмечаемый в исследованиях, нередко осложняемый асоциальным поведением ребенка [20; 28], в значительной степени затрудняет создание единых моделей психолого-педагогических подходов к таким детям [5; 9]. Приоритет индивидуального подхода обусловлен психолого-педагогическим полиморфизмом основного диагноза [12; 21; 22; 25], с одной стороны, и общими принципами гуманистического подхода в психологии и педагогике, — с другой. Эти базовые принципы опираются на ценностное понимание детства [7], в основе которого лежит поддержание и развитие самобытности и индивидуальных особенностей ребенка [13]. Несмотря на то, что в современной педагогике существуют различные модели реализации принципа личностно-ориентированного подхода, индивидуализация обучения является безусловным приоритетом в системе образования и воспитания [7; 11].

Практический опыт педагогов ЦЛП Пскова также показал, что учет конкретных индивидуальных особенностей ребенка продуктивен в условиях выраженной неоднородности контингента дошкольников. Для детей целевой группы характерны особые образовательные потребности, в связи с чем в условиях

образовательных учреждений для эффективной деятельности должны быть созданы специальные условия обучения [15]. К комплексу таких специальных условий относится не только создание особой инфраструктуры, но и привлечение квалифицированных специалистов.

Работа в специализированном образовательном учреждении связана с постоянным самообразованием и повышением квалификации, поэтому обобщение практического опыта с учетом выработанных разными школами эффективных стратегий реабилитации детей с особенностями развития и ограниченными возможностями здоровья рассматривается нами как двусторонний процесс, обогащающий также педагогов и специалистов, работающих в образовательных организациях [5; 26].

На занятиях в ГКП нами используются разные технологии и методы, запускающие социальное взаимодействие: прикладной анализ поведения, визуальная поддержка, игры, моделирование, опосредованное воздействие через партнера, использование групповых инструкций, развитие саморегуляции и самоконтроля [3; 24; 27; 29; 30]. Ведущая роль отводится именно групповым занятиям. На групповом занятии реализуется одна выдвигаемая общая задача, решаемая посредством разных способов и стратегий, подходящих тому или иному воспитаннику. При этом учитывается необходимый уровень поддержки ребенка [31; 32].

Специальная индивидуальная программа развития (СИПР) является стратегической программой коррекционной работы и действенным инструментом, позволяющим учесть особенности каждого ребенка. СИПР дает возможность всем педагогам уточнять общие задачи программы, имея единый взгляд на развитие ребенка. Кроме этого, СИПР в Центре лечебной педагогики г. Псков обеспечивает преемственность между ступенями образования детей описываемой целевой группы при переходе с одной ступени на другую.

Далее на конкретных типичных примерах обобщаются результаты работы, которые были наглядно представлены в рамках Всероссийского онлайн-семинара «Дошкольное образование детей с РАС: реализация АООП и применение доказательных практик» 12 октября 2022 г.

Модели формирования социального поведения у ребенка с РАС в структуре ТМНР в групповой форме работы

Пример 1. Развитие слухового восприятия

Предлагается фрагмент занятия «Музыка», цель которого — развитие слухового восприятия. Дети сидят в кругу и выбирают, указывают на музыкальный инструмент при помощи разных средств альтернативной коммуникации (АДК). На занятии присутствуют 4 ребенка. Два ребенка (1 и 4) — с синдромом Дауна, один ребенок (2) — с тяжелыми множественными нарушениями развития, один ребенок (3) — с

расстройством аутистического спектра и нарушениями интеллектуального развития.

Сначала педагог предлагает ребенку 1 выбрать инструмент. Девочка уже обучена составлять предложение. При помощи коммуникатора она сообщает: «Я хочу бубенцы». Потом ребенок 2 выбирает бубенцы при помощи графического изображения инструмента, указав пальцем, а педагог озвучивает выбор. Ребенок 3 открепляет от планшета нужную картинку и дает ее педагогу. При помощи планшета ребенок 4 выбирает ксилофон, составляя предложение: «Я хочу ксилофон». После того как все дети выбрали инструменты, звучит музыка, и все вместе они на них «играют».

Таким образом индивидуализируя общую задачу из раздела программы «Социально-коммуникативное развитие» [2], получаем конкретные задачи для каждого ребенка. Например, в программе задача звучит так: выражение своих желаний звуком (словом, предложением, взглядом, мимикой, жестом, с использованием электронного устройства, графического изображения, карточки с напечатанным словом). Задача в СИПР у ребенка 1: при выборе музыкальных инструментов выражать просьбу при помощи коммуникатора. У ребенка 2: при выборе музыкальных

инструментов выражать просьбу при помощи жеста, или взгляда, или коммуникативной кнопки.

Пример 2. Формирование реакции на вопросы

Общая задача в разделе программы «Социально-коммуникативное развитие» звучит так: ответы на вопросы словом (предложением, взглядом, мимикой, жестом, с использованием электронного устройства, графического изображения, карточки с напечатанным словом). В СИПР мы ее уточняем и конкретизируем. Например, для детей 3 и 4: отвечать на вопрос «Какой инструмент ты хочешь?» при помощи графического изображения или электронного устройства.

После того как выбор сделан, дети играют на инструментах. Здесь для каждого ребенка ставится актуальная задача. Например, для ребенка 2 — это встряхивать предмет (бубенцы). Для ребенка 3 — сидеть за столом во время групповой совместной деятельности в течение 20 минут. Для всех детей — начинать играть на музыкальном инструменте, когда звучит музыка.

Автором была составлена примерная таблица, позволяющая наглядно увидеть, как можно индивидуализировать общую задачу из программы [13] с учетом индивидуальных особенностей ребенка.

Таблица

Индивидуализация задач в соответствии с разделом СИПР и АООП

Задача в программе	Раздел СИПР	Конкретная задача у ребенка 1 в СИПР
Выражение своих желаний звуком (словом, предложением, взглядом, мимикой, жестом, с использованием электронного устройства, графического изображения, карточки с напечатанным словом).	I. Социально-коммуникативное развитие. I.2. Коммуникация.	Выбирает музыкальный инструмент из 3-х и более предложенных при помощи электронного устройства (коммуникатора)
Своевременное вступление на музыкальном инструменте.	IV. Художественно-эстетическое развитие. IV.2. Музыка и движение.	Начинает играть на музыкальном инструменте, если музыка звучит.
Задача в программе	Раздел СИПР	Конкретная задача у ребенка 2 в СИПР
Выражение своих желаний звуком (словом, предложением, взглядом, мимикой, жестом, с использованием электронного устройства, графического изображения, карточки с напечатанным словом).	I. Социально-коммуникативное развитие. I.2. Коммуникация.	Выражает просьбу при выборе музыкальных инструментов при помощи: 1. жеста 2. взгляда 3. коммуникативной кнопки.
Встряхивание предмета, издающего звук	II. Познавательное развитие. II.2 Предметно-практические действия.	Встряхивает предмет: 1. бубенцы 2. маракас 3. баночку с крупой
Своевременное вступление на музыкальном инструменте.	IV. Художественно-эстетическое развитие. IV.2. Музыка и движение.	Начинает играть на музыкальном инструменте, если музыка звучит.
Задача в программе	Раздел СИПР	Конкретная задача у ребенка 3 в СИПР
Ответы на вопросы словом (предложением, взглядом, мимикой, жестом, с использованием электронного устройства, графического изображения, карточки с напечатанным словом).	I. Социально-коммуникативное развитие. I.2. Коммуникация.	Отвечает на вопрос «Какой инструмент ты хочешь?» при помощи: 1. Графического изображения 2. Электронного устройства

Сидение за столом в течение определенного временного промежутка во время групповой совместной деятельности.	I. Социально-коммуникативное развитие. I.1. Формирование базовых учебных действий.	Сидит за столом во время групповой совместной деятельности: 1. 10 минут 2. 15 минут 3. 20 минут
Своевременное вступление на музыкальном инструменте.	IV. Художественно-эстетическое развитие. IV.2. Музыка и движение.	Начинает играть на музыкальном инструменте, если музыка звучит.
Задача в программе	Раздел СИПР	Конкретная задача у ребенка 4 в СИПР
Ответы на вопросы словом (предложением, взглядом, мимикой, жестом, с использованием электронного устройства, графического изображения, карточки с напечатанным словом).	I. Социально-коммуникативное развитие. I.2. Коммуникация.	Отвечает на вопрос «Какой инструмент ты хочешь?» при помощи: 1. Графического изображения 2. Электронного устройства
Своевременное вступление на музыкальном инструменте.	IV. Художественно-эстетическое развитие. IV.2. Музыка и движение.	Начинает играть на музыкальном инструменте, если музыка звучит.

Опыт работы в ЦЛП с детьми, имеющими РАС в структуре ТМНР, подтверждает важное значение формирования коммуникативных навыков у детей; педагоги постоянно и методично используют все возможности для достижения детьми конкретных результатов не только на занятиях, но прежде всего в простых бытовых ежедневных процедурах.

Пример 3. Формирование навыков принятия пищи

На занятии по реализации такой рутинной деятельности как прием пищи присутствуют 6 детей (ребенок с синдромом Дауна, 4 ребенка с РАС в структуре ТМНР, ребенок с ТМНР). Сидя за общим столом, дети желают приятного аппетита при помощи коммуникативной кнопки и выбирают любимое лакомство каждый при помощи своего средства АДК.

Например, один ребенок с РАС хорошо справляется с выбором любых блюд. Педагогам необходимо сформировать у него умение ждать своей очереди. Для другого ребенка с РАС умение ждать своей очереди так же актуально; кроме этого, одна из ведущих задач для него — научиться просить лакомство при помощи коммуникативной таблицы. Сделать выбор при помощи коммуникативной кнопки для ребенка не так просто: на кнопку нужно нажать, т.е. приложить физическое усилие. Таким образом, дефициты в вербальных и невербальных коммуникативных навыках, отсутствие гибкости в поведении, слабое проявление инициативы, физические ограничения определяют уровень необходимой поддержки для каждого ребенка.

Между занятиями предполагается время для свободной игры детей. У наших воспитанников игра часто не сформирована и сводится к манипуляциям с предметами. Поэтому любая свободная деятельность предполагает четкое планирование. Если планируется свободная деятельность, то она строится на мотивирующих заданиях, т.е. дело будет любимым.

Пример 4. Формирование навыков самостоятельной деятельности

Педагог привлекает к свободной деятельности трех детей с РАС. Для детей 1 и 2 педагог демонстрирует желаемый предмет (шарик и мягкую игрушку) для инициации просьбы при помощи карточек системы альтернативной коммуникации PECS (The Picture Exchange Communication System). Ребенок 3 использует альбом с фотографиями заданий, который находится на стеллаже в группе. Нужно выполнить задания (составить вкладыши на доске и собрать конструктор) и убрать предметы на полку.

Каждый ребенок использует разные средства коммуникации: альбом PECS, альбом с заданиями и карточки. При этом ребенок 1 учится давать плашку с просьбой, обращенной к педагогу; ребенок 2 отрабатывает преодоление расстояния от книги до коммуникативного партнера; ребенок 3 собирает свои любимые вкладыши и конструктор при помощи расписания в альбоме.

Применение карточек PECS, позволяя индивидуализировать работу педагога, эффективно влияет на формирование коммуникативных навыков [17; 23].

Выводы

Психолого-педагогическая работа по формированию социальных навыков у детей с РАС в структуре ТМНР основывается, как подчеркивалось, на важнейшем принципе — индивидуализации. Он имеет исключительно большое значение для достижения результата. Опыт показывает, что обеспечить на групповом занятии индивидуальную образовательную траекторию каждому ребенку с учетом его возможностей, интересов и особенностей развития — задача сложная, но реализуемая. Педагогам важно ставить небольшие достижимые цели, и воплощая их, продвигаться дальше. Запла-

нированный результат достигается путем регулярной отработки отдельных элементов социальных навыков. Поэлементный подход, основанный на таких адаптированных к данной ситуации принципах и правилах как индивидуализация, переход от простого к сложному, повторяемость — приводит к постепенному закреплению элементарных, но важнейших навыков социального поведения.

В итоге проведенной работы у детей формируются такие важные навыки как навык выражения просьбы, навык обозначения предметов, — которые в совокупности позволяют неговорящему ребенку сообщать близким о своих потребностях. Пребывание ребенка в специализированном детском саду, в ГКП способствует развитию его адаптивных функций, что особенно существенно на этапе подготовки к школьному периоду.

Заключение

Мировой [4] и отечественный педагогический опыт подтверждает чрезвычайную важность принципа индивидуализации, особенно на ранних этапах взаимодействия с ребенком, поскольку методы, эффективные для одного ребенка, могут оказаться бесполезными и даже вредными для другого.

Общая стратегия психолого-педагогической деятельности в Центре лечебной педагогики г. Псков осуществляется в соответствии с программой, разра-

ботанной на основе положений федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Детям с выраженными интеллектуальными нарушениями разрабатываются и реализуются специальные индивидуальные программы развития [18].

Между тем, для оказания каждодневной помощи детям, имеющим сочетание двух и более нарушений развития, специалист должен владеть целым комплексом разнообразных и гибких методик и приемов в рамках формирования навыков социального взаимодействия. Причем, как показал опыт, оптимальных результатов по социализации конкретного ребенка можно добиться, взаимодействуя с ним именно в условиях групповой деятельности. Важно при этом учитывать преемственность в обучении детей на разных образовательных этапах, поскольку в условиях группового взаимодействия в детском саду полного пребывания, тем более в школе, ребенку потребуется соответствующий уровень социальной адаптации.

Индивидуализация общих задач программы достигается конкретизацией психолого-педагогических приемов в соответствии с психофизиологическими, когнитивными, социальными ресурсами каждого ребенка.

Система работы предполагает ее поддержание и развитие как внутри образовательного учреждения на следующих ступенях обучения и воспитания, так и в семье. Для такого развития в Центре лечебной педагогики г. Псков есть реальные условия, которые продиктованы преемственностью и систематической целенаправленной работой с родителями. ■

Литература

1. *Абкович А.Я.* Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития в образовательном пространстве: особенности создания специальных условий // Актуальные вопросы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов: психолого-педагогические аспекты: в 2 ч.: Ч. 2: тезисы докладов II Всероссийской научно-практической конференции (Екатеринбург, 19–20 ноября 2019 г.). Екатеринбург: УрФУ, 2019. С. 62–65. ISBN 978-5-7996-2963-2.
2. Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с тяжелыми множественными нарушениями развития / детского сада «Лесовичок» ГБОУ Псковской области «Центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения» [Электронный ресурс]. Псков, 2017. 158 с. URL: <https://clp.pskov.ru/downloads/2012/05/AOOP-DO-TMNR.pdf> (дата обращения: 15.06.2022).
3. *Богданина О.Б.* Модели организации комплексной помощи детям с расстройствами аутистического спектра на Западе // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 4. С. 27–34. DOI:10.17759/autdd.2016140405
4. *Васягина Н.Н., Григорян Е.Н., Казаева Е.А.* Психолого-педагогические аспекты реабилитации детей с расстройством аутистического спектра в условиях дошкольного образования // Национальный психологический журнал. 2018. Т. 11. № 2. С. 92–101. DOI:10.11621/npj.2018.0210
5. *Габай Т.В.* Развитие предметно-содержательных представлений о деятельности и деятельностный подход в психологии // Вестник Московского университета: Серия 14: Психология. 2011. № 3. С. 19–32.
6. *Гуляниц С.М.* Сущность личностно-ориентированного подхода в обучении с точки зрения современных образовательных концепций // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. 2009. № 2. С. 40–52.
7. Инновационные технологии обучения детей с расстройствами аутистического спектра: Методические рекомендации / Сургут. гос. пед. ун-т. Сургут, 2019. 57 с.
8. *Мамайчук И.И.* Психологическая помощь детям с проблемами в развитии: монография. Санкт-Петербург: Речь, 2008. 218 с. ISBN 5-9268-0427-2.
9. *Нестерова А.А., Айсина Р.М., Сулова Т.Ф.* Модель сопровождения позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС): комплексный и междисциплинарный подходы: Часть 2: Российский опыт социально-психологического сопровождения детей с РАС и их семей // Образование и наука. 2016. № 3. С. 140–155. DOI:10.17853/1994-5639-2016-3-140-155
10. *Ольхина Е.А., Новикова Ю.А.* Технология экспертной оценки СИПР обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-3. С. 174–176.

11. *Питерс Т.* Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. Москва: Владос, 2002. 240 с. ISBN 5-691-00907-9.
12. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / Министерство просвещения Российской Федерации. Москва, 2022. 124 с.
13. *Самсонова Е.В., Алексеева М.Н.* Проблемы организации образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 3. С. 97–104. DOI:10.17759/pse.2016210311
14. *Субботина Е.И.* Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития в образовательном пространстве // Современное педагогическое образование. 2019. № 2. С. 151–154.
15. *Субботина Е.И., Абкович А.Я.* Сенсорное воспитание детей со сложными нарушениями развития // Специальное образование. 2019. № 1. С. 64–74. DOI:10.26170/sp19-01-06
16. *Фрост Л., Бонди Э.* Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. Москва: Теревинф, 2011. 416 с. ISBN 978-5-4212-0026-0.
17. *Царёв А.М.* Специальная индивидуальная программа развития (СИПР) — основа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в контексте ФГОС [Электронный ресурс] / Центр лечебной педагогики. Псков, [2016]. 18 с. URL: <http://clp.pskov.ru/downloads/2016/03/Статья-СИПР-1-Царев-А.М.-2016.pdf> (дата обращения: 02.03.2022).
18. *Чевычелова Н.В., Черенёва Е.А., Черенёв Д.В. и др.* Анализ современных технологий обучения и сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2019. Т. 49. № 3. С. 15–25. DOI:10.25146/1995-0861-2019-49-3-138
19. *Эриц-Нафтумьева Ю.М., Фала В.* Применение комбинированной системы жетонов для коррекции проблемного поведения у ребенка с РАС в группе детского сада // Аутизм и нарушения развития. 2015. Т. 13. № 1. С. 38–43.
20. *Ali Nathwani A., Lakhdir M.P.A., Azam S.I. et al.* Behavioral problems and its associated factors among siblings of children with developmental disabilities: analytical cross-sectional study // Vulnerable Children and Youth Studies. 2022. Vol. 17. № 2. Pp. 180–192. DOI:10.1080/17450128.2021.2023788
21. *Bernard Paulais M.-A., Mazetto C., Thiébaud E. et al.* Heterogeneities in cognitive and socio-emotional development in children with autism spectrum disorder and severe intellectual disability as a comorbidity // Frontiers in Psychiatry. 2019. Vol. 10. Article № 508. 14 p. DOI:10.3389/fpsy.2019.00508
22. *Gerow S., Davis T., Radhakrishnan S. et al.* Functional Communication Training: The Strength of Evidence Across Disabilities // Exceptional Children. 2018. Vol. 85. № 1. Pp. 86–103. DOI:10.1177/0014402918793399
23. *Hao G.* Early academic skills in Chinese children with autism spectrum disorders // Speech, Language and Hearing. 2018. Vol. 21. № 1. Pp. 55–65. DOI:10.1080/2050571X.2017.1329182
24. *Hoyle J.N., Laditka J.N., Laditka S.B.* Severe developmental disability and the transition to adulthood // Disability and Health Journal. 2020. Vol. 13. № 3. Article № 100912. 8 p. DOI:10.1016/j.dhjo.2020.100912
25. *Lam S.-F., Tsang N., Keung Y.-C. et al.* A comprehensive service delivery model for preschoolers with special educational needs: Its characteristics and effectiveness // Research in Developmental Disabilities. 2019. Vol. 85. Pp. 20–30. DOI:10.1016/j.ridd.2018.10.005
26. *Miller L.E., Burke J.D., Robins D.L. et al.* Diagnosing Autism Spectrum Disorder in Children with Low Mental Age // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2019. Vol. 49. Pp. 1080–1095. DOI:10.1007/s10803-018-3810-8
27. *Mulder P.A., Huisman S., Annemiek M. et al.* Development, behaviour and autism in individuals with SMC1A variants // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2019. Vol. 60. № 3. Pp. 305–313. DOI:10.1111/jcpp.12979
28. *Schmid L., DeMoss L., Scarbrough P. et al.* An Investigation of a Classroom-Based Specialized Music Therapy Model for Children With Autism Spectrum Disorder: Voices Together Using the VOICSS™ Method // Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. 2020. Vol. 35. № 3. Pp. 176–185. DOI:10.1177/1088357620902505
29. *Su P.L., Rogers S.J., Estes A. et al.* The role of early social motivation in explaining variability in functional language in toddlers with autism spectrum disorder // Autism. 2021. Vol. 25. № 1. Pp. 244–257. DOI:10.1177/1362361320953260
30. *Wester Oxelgren U., Åberg M., Myrelid Å et al.* Autism needs to be considered in children with Down Syndrome // Acta Paediatrica. 2019. Vol. 108. № 11. Pp. 2019–2026. DOI:10.1111/apa.14850
31. *Winstead O., Lane J.D., Spriggs A.D. et al.* Providing Small Group Instruction to Children With Disabilities and Same-Age Peers // Journal of Early Intervention. 2019. Vol. 41. № 3. Pp. 202–219. DOI:10.1177/1053815119832985
32. *Wright J.C., Knight V.F., Lemons C.J. et al.* Enhancing early numeracy skills of children with severe disabilities and complex communication needs // Education and Training in Autism and Developmental Disabilities. 2020. Vol. 55. № 3. Pp. 277–289.

References

1. *Abkovich A.Ya.* Дети с tyzhelymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya v obrazovatel'nom prostranstve: osobennosti sozdaniya spetsial'nykh uslovii [Children with severe multiple developmental disorders in educational space: characteristics for providing special conditions]. In Aktual'nye voprosy kompleksnoi reabilitatsii i abilitatsii invalidov: psikhologo-pedagogicheskie aspekty: v 2 ch.: Ch. 2: tezisy dokladov II Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (Ekaterinburg, 19–20 noyabrya 2019 g.) [Current challenges in comprehensive rehabilitation and habilitation for persons with disabilities: psychological and educational aspects: in 2 parts: Pt. 2: abstracts of the 2nd national scientific and practical conference (Yekaterinburg, 19–20 November 2019)]. Yekaterinburg: Publ. Ural Federal University, 2019. Pp. 62–65. ISBN 978-5-7996-2963-2. (In Russ.).

2. Adaptirovannaya osnovnaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya detei s tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya detskogo sada "Lesovichok" / gosudarstvennogo byudzhetnogo obsheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya Pskovskoi oblasti "Tsentr lechebnoi pedagogiki i differentsirovannogo obucheniya" [Adapted basic education program for preschool education for children with severe multiple developmental disorders in the kindergarten "Lesovichok" of the State budgetary educational institution of the Pskov region "Center for Curative Pedagogics and Differentiated Education"] [Web resource]. Pskov, 2017. 158 p. URL: <https://clp.pskov.ru/downloads/2012/05/AOOP-DO-TMNR.pdf> (Accessed 15.06.2022). (In Russ.).
3. Bogdashina O.B. Models of the Organisation of Comprehensive Care for Children with ASD in the West. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2016, vol. 14, no. 4, pp. 27–34. (In Russ.). DOI:10.17759/autdd.2016140405
4. Vasyagina N.N., Grigoryan E.N., Kazaeva E.A. Psikhologo-pedagogicheskie aspekty reabilitatsii detei s rasstroistvom autisticheskogo spektra v usloviyakh doshkol'nogo obrazovaniya [Psychological and educational aspects of rehabilitation of children with autism spectrum disorder in preschool education]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2018, vol. 11, no. 2, pp. 92–101. (In Russ.). DOI:10.11621/npj.2018.0210
5. Gabaj T.V. Razvitie predmetno-soderzhatel'nykh predstavlenij o deyatelnosti i deyatelnostnykh podhodov v psikhologii [The development of substantive concepts of activity and the activity approach in psychology]. *Vestnik Moskovskogo universiteta: Seriya 14: Psikhologiya = Moscow University Bulletin: Series 14: Psychology*, 2011, no. 3, pp. 19–32. (In Russ.).
6. Gul'yants S.M. Sushchnost' lichnostno-orientirovannogo podkhoda v obuchenii s tochnoi zreniya sovremennykh obrazovatel'nykh kontseptsii [Essence of the personality-oriented approach in teaching according to modern educational concepts]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta = South Ural State Humanities Pedagogical University Bulletin*, 2009, no. 2, pp. 40–52. (In Russ.).
7. Innovatsionnye tekhnologii obucheniya detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra: metodicheskie rekomendatsii [Innovative technologies for teaching children with autism spectrum disorders] / Surgut State Psychological University. Surgut, 2019. 57 p. (In Russ.).
8. Mamaichuk I.I. Psikhologicheskaya pomoshch' detyam s problemami v razviti: monografiya [Psychological assistance for children with developmental disorders: monography]. Saint Petersburg: Rech', 2008. 218 p. ISBN 5-9268-0427-2. (In Russ.).
9. Nesterova A.A., Aisina R.M., Suslova T.F. Model' soprovozhdeniya pozitivnoi sotsializatsii detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra (RAS): kompleksnyi i mezhdistsiplinarnyi podkhody: Chast' 2: Rossiiskii opyt sotsial'no-psikhologicheskogo soprovozhdeniya detei s RAS i ikh semei [A Positive Socialization Model for Children with Autism Spectrum Disorders: Part 2: Russian experience in social-psychological support of children with ASD and their families]. *Obrazovanie i nauka = Education and science*, 2016, no. 3, pp. 140–155. (In Russ.). DOI:10.17853/1994-5639-2016-3-140-155
10. Ol'khina E.A., Novikova Yu.A. Tekhnologiya ekspertnoi otsenki SIPR obuchayushchikhsya s tyazhelymi i mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya [Technology Expert Assessment of CIPR Trainers with Heavy and Multiple Developmental Disabilities]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Challenges in modern pedagogical education*, 2019, no. 62-3, pp. 174–176. (In Russ.).
11. Peeters T. Autizm: ot teoreticheskogo ponimaniya k pedagogicheskomu vozdeistviyu [Autism: From Theoretical Understanding To Educational Intervention]. Moscow: Publ. Vlos, 2002. 240 p. ISBN 5-691-00907-9. (In Russ.).
12. Primernaya adaptirovannaya osnovnaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya detei rannego i doshkol'nogo vozrasta s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Approximate adapted basic educational program for preschool education for children of early and preschool ages with autism spectrum disorders] / Ministry of Education of Russian Federation. Moscow, 2022. 124 p. (In Russ.).
13. Samsonova E.V., Alekseeva M.N. Educating Students with Autism Spectrum Disorders: Organizational Problems. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016, vol. 21, no. 3, pp. 97–104. (In Russ.). DOI:10.17759/pse.2016210311
14. Subbotina E.I. Deti s tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya v obrazovatel'nom prostranstve [Children with severe multiple developmental disabilities in the educational space]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern pedagogical education*, 2019, no. 2, pp. 151–154. (In Russ.).
15. Subbotina E.I., Abkovich A.Ya. Sensornoe vospitanie detei so slozhnymi narusheniyami razvitiya [Sensory education of children with severe multiple developmental disorders]. *Spetsial'noe obrazovanie = Special Education*, 2019, no. 1, pp. 64–74. (In Russ.). DOI:10.26170/sp19-01-06
16. Frost L., Bondy A. Sistema al'ternativnoi kommunikatsii s pomoshch'yu kartochek (PECS): rukovodstvo dlya pedagogov [The Picture Exchange Communication System Training Manual]. Moscow: Publ. Terevinf, 2011. 416 p. ISBN 978-5-4212-0026-0. (In Russ.).
17. Tsarev A.M. Tsentr lechebnoi pedagogiki. Spetsial'naya individual'naya programma razvitiya (SIPR) — osnova obrazovaniya obuchayushchikhsya s umstvennoi otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami) v kontekste FGOS [The Special Individual Development Program (SIDP) as the basis for the education of students with intellectual disabilities in the Federal State Educational Standard] [Web resource] / Center for Curative Pedagogics. Pskov, [2016]. 18 p. (In Russ.). URL: <http://clp.pskov.ru/downloads/2016/03/Статья-СИПР-1-Царев-А.М-2016.pdf> (Accessed 15.06.2022).
18. Chevychelova N.V., Chereneva E.A., Cherenev D.V. et al. Analysis of modern technologies for teaching and supporting children with autism spectrum disorders [Analysis of modern technologies in teaching and support of children with autistic spectrum disorders]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva = Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University*, 2019, vol. 49, no. 3, pp. 15–25. (In Russ.). DOI:10.25146/1995-0861-2019-49-3-138.

19. Erts-Naftul'eva Yu.M., Fala V. The usage of combined system of tokens in managing unwanted behavior of a child with ASD in the preschool group. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2015, vol. 13, no. 1, pp. 38–43. (In Russ.).
20. Ali Nathwani A., Lakhdir M.P.A., Azam S.I. et al. Behavioral problems and its associated factors among siblings of children with developmental disabilities: analytical cross-sectional study. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 2022, vol. 17, no. 2, pp. 180–192. DOI:10.1080/17450128.2021.2023788
21. Bernard Paulais M.-A., Mazetto C., Thiebaut E. et al. Heterogeneities in cognitive and socio-emotional development in children with autism spectrum disorder and severe intellectual disability as a comorbidity. *Frontiers in Psychiatry*, 2019, vol. 10, article no. 508. 14 p. DOI:10.3389/fpsy.2019.00508
22. Gerow S., Davis T., Radhakrishnan S. et al. Functional Communication Training: The Strength of Evidence Across Disabilities. *Exceptional Children*, 2018, vol. 85, no. 1, pp. 86–103. DOI:10.1177/0014402918793399
23. Hao G. Early academic skills in Chinese children with autism spectrum disorders. *Speech, Language and Hearing*, 2018, vol. 21, no. 1, pp. 55–65. DOI:10.1080/2050571X.2017.1329182
24. Hoyle J.N., Laditka J.N., Laditka S.B. Severe developmental disability and the transition to adulthood. *Disability and Health Journal*, 2020, vol. 13, article no. 100912. 8 p. DOI:10.1016/j.dhjo.2020.100912
25. Lam S.-F., Tsang N., Keung Y.-C. et al. A comprehensive service delivery model for preschoolers with special educational needs: Its characteristics and effectiveness. *Research in Developmental Disabilities*, 2019, vol. 85, pp. 20–30. DOI:10.1016/j.ridd.2018.10.005
26. Miller L.E., Burke J.D., Robins D.L. et al. Diagnosing Autism Spectrum Disorder in Children with Low Mental Age. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2019, vol. 49, pp. 1080–1095. DOI:10.1007/s10803-018-3810-8
27. Mulder P.A., Huisman S., Annemiek M. et al. Development, behaviour and autism in individuals with SMC1A variants. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 2019, vol. 60, no. 3, pp. 305–313. DOI:10.1111/jcpp.12979
28. Schmid L., DeMoss L., Scarbrough P. et al. An Investigation of a Classroom-Based Specialized Music Therapy Model for Children With Autism Spectrum Disorder: Voices Together Using the VOICSS™ Method. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 2020, vol. 35, no. 3, pp. 176–185. DOI:10.1177/1088357620902505
29. Su P.L., Rogers S.J., Estes A. et al. The role of early social motivation in explaining variability in functional language in toddlers with autism spectrum disorder. *Autism*, 2021, vol. 25, no. 1, pp. 244–257. DOI:10.1177/1362361320953260
30. Wester Oxelgren U., Åberg M., Myrelid Å et al. Autism needs to be considered in children with Down Syndrome. *Acta Paediatrica*, 2019, vol. 108, no. 11, pp. 2019–2026. DOI:10.1111/apa.14850
31. Winstead O., Lane J.D., Spriggs A.D. et al. Providing Small Group Instruction to Children With Disabilities and Same-Age Peers. *Journal of Early Intervention*, 2019, vol. 41, no. 3, pp. 202–219. DOI:10.1177/1053815119832985
32. Wright J.C., Knight V.F., Lemons C.J. et al. Enhancing early numeracy skills of children with severe disabilities and complex communication needs. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 2020, vol. 55, no. 3, pp. 277–289.

Информация об авторе

Лукашова Анна Валерьевна, учитель-логопед, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Псковской области «Центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения» (ГБОУ ЦЛПО), г. Псков, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3569-3129>, e-mail: lukkanna@icloud.com

Information about the author

Anna V. Lukashova, speech pathologist, Center for Curative Pedagogics and Differentiated Education of the Pskov region, Pskov, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3569-3129>, e-mail: lukkanna@icloud.com

Получена 17.01.2023

Received 17.01.2023

Принята в печать 20.06.2023

Accepted 20.06.2023

Многофункциональное образовательное пространство «Поляна активности» как элемент комплексной групповой работы с детьми с расстройствами аутистического спектра

Хабарова С.Н.

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение
детский сад № 133 города Тюмени (МАДОУ д/с № 133 города Тюмени)
г. Тюмень, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0299-713X>, e-mail: shabarova360@gmail.com

Есаулкова И.Л.

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение
детский сад № 133 города Тюмени (МАДОУ д/с № 133 города Тюмени)
г. Тюмень, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2026-0280>, e-mail: irinka146-nv@mail.ru

Актуальность и цель. Применение в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС) естественных природных условий и учет их специфики может обеспечить решение таких задач как физическое и социальное развитие, включение во взаимодействие с детьми и взрослыми, повышение комфорта пребывания в образовательной организации. Цель настоящей работы — анализ промежуточных результатов применения комплексной коррекционной работы педагогов в рамках многофункционального образовательного пространства «Поляна активности».

Методы и методики. Комплексная коррекционная работа в рамках пространства «Поляна активности» проводилась на базе детского сада № 133 города Тюмени. С 2019 по 2023 год в проекте принимали участие 53 ребенка с РАС, из них 74% детей имели задержку психического развития, 10% — интеллектуальные нарушения. С целью промежуточной оценки результатов работы использовались следующие методы: Индивидуальное психолого-педагогическое обследование для детей с расстройствами аутистического спектра РЕР-3, метод наблюдения, анкетирование родителей.

Результаты. В ходе применения комплексной коррекционной работы в 92% случаев наблюдается незначительная положительная динамика, а в 8% случаев более выраженная положительная динамика в развитии психических функций, социально приемлемых форм поведения, а также в физическом развитии детей. По результатам наблюдений и анкетирования родителей, отмечается, что у детей появился интерес к объектам совместной деятельности с педагогами и другими детьми, снизилась тревожность вне помещения группы, повысилась самостоятельность в выборе вида деятельности, включенность в совместную деятельность. Отмечается уменьшение количества и силы проявления негативных реакций.

Выводы. Планируется включение «Поляны активности» в систему комплексного сопровождения семей, воспитывающих детей раннего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья из различных нозологических групп. С целью проведения дальнейших исследований планируется разработка системы оценки эффективности применения педагогических технологий.

Ключевые слова: коррекционное образование; расстройства аутистического спектра (РАС); образовательное пространство «Поляна активности»; естественные природные условия; социокультурная интеграция; междисциплинарная команда

Благодарности: Авторы благодарят ведущего научного сотрудника Центра социализации и персонализации образования детей Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, кандидата биологических наук, доцента Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования С.А. Морозова за научно-методическое сопровождение апробации адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования для детей с расстройствами аутистического спектра.

CC BY-NC

Для цитаты: *Хабарова С.Н. Есаулкова И.Л.* Многофункциональное образовательное пространство «Поляна активности» как элемент комплексной групповой работы с детьми с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 2 С. 34–41. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.20230205>

Multifunctional Educational Area “Glade of Activity”. Complex Group Work with Children with Autism Spectrum Disorders

Svetlana N. Khabarova

Municipal Autonomous Preschool Educational Organization
“Kindergarten No. 133 of the city of Tyumen”,
Tyumen, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0299-713X>, e-mail: shabarova360@gmail.com

Irina L. Esaulkova

Municipal Autonomous Preschool Educational Organization
“Kindergarten No. 133 of the city of Tyumen”,
Tyumen, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2026-0280>, e-mail: irinka146-nv@mail.ru

Objectives. The use and considering of natural environment in the educational work with children with autism spectrum disorders (ASD) can provide a solution to such developmental tasks as physical and social development, social interactions with children and adults, increasing the comfort of the educational environment. The purpose of presented work is to analyze the results of the application of complex psycho-educational work in the setting of the multifunctional educational area “Glade of Activity”.

Methods. Comprehensive psycho-educational work in the setting of the “Glade of Activity” was carried out in the kindergarten No. 133 in the city of Tyumen. 53 children with ASD took part in the project in the period of 2019–2023. 74% of children had an intellectual delay, 10% had different intellectual disabilities. Following methods were used: Individual psycho-educational examination for children with autism spectrum disorders (PEP-3), observation method, questionnaires for parents.

Results. 92% of subjects had slight positive developmental trend and in 8% of the subjects registered more pronounced positive trend in the development of mental functions, socially acceptable forms of behavior, as well as in the physical development. According to the results of observations and questioning of parents, it is noted that children have become interested in objects of joint activity with teachers and other children. Anxiety outside the group has decreased, independence in choosing the type of activity has increased, involvement in joint activities. There is a decrease in the number and strength of the manifestation of negative reactions.

Conclusions. It is planned to include “Glade of Activity” in the comprehensive support system for families raising children of early preschool age with disabilities and different diagnosis. In order to conduct further research, it is planned to develop a system for evaluating the effectiveness of psycho-educational technologies and methods.

Keywords: psycho-educational work; autism spectrum disorders (ASD); natural conditions; multifunctional educational area; socio-cultural integration; interdisciplinary team

Acknowledgements: The authors thank the Leading researcher of the Center for Socialization and Personalization of Children’s Education of the Federal Institute for the Development of Education of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, PhD In Biology, Associate Professor of the Academy of Advanced Training and Professional Retraining of Educators Sergey Morozov for scientific and methodological support of the approbation of the adapted basic educational program of preschool education for children with disabilities autistic spectrum.

For citation: Khabarova S.N., Esaulkova I.L. Multifunctional Educational Area “Glade of Activity”. Complex Group Work with Children with Autism Spectrum Disorders. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2023. Vol. 21, no. 2, pp. 34–41. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.20230205> (In Russ.)

Введение

Характерные для детей с РАС дисгармоничное развитие психофизической сферы, проблемы коммуникации, а также нарушения поведения [6; 7; 8; 9; 12; 15] ведут к необходимости дозированно и постепенно расширять образовательное пространство, вводить в окружение новизну, способствуя генерализации полученных навыков и формированию жизненных компетенций и личного опыта. Один из способов формирования жизненных компетенций, описанный Д.Б. Элькониним, — создание «ситуаций включения», стимулирующих активную деятельность ребенка в заданном направлении [16]. Концепция многофункционального образовательного пространства «Поляна активности», предлагаемая педагогами детского сада № 133 города Тюмени, основана на культурно-историческом подходе к развитию личности, предложенном Л.С. Выготским, и теории развития физического интеллекта Н.А. Бернштейна [1; 3]. Включение детей в совместную деятельность, организация их двигательной активности играют значительную роль при формировании у детей с РАС жизненных компетенций, в процессе социальной адаптации.

Детский сад № 133 города Тюмень реализует адаптированные основные образовательные программы дошкольного образования для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), задержкой психического развития (ЗПР) и интеллектуальными нарушениями. С 2018 по 2020 год детский сад являлся площадкой по апробации адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования для детей с расстройствами аутистического спектра [11]. В 2019 году в саду открыта ресурсная группа для дошкольников с аутизмом, специалисты и педагоги проводят работу по созданию и применению многофункционального образовательного пространства «Поляна активности».

Цель комплексной коррекционной работы педагогов в многофункциональном пространстве «Поляна активности» — повысить эффективность процессов коммуникации и социальной адаптации детей с РАС, имеющих ментальные нарушения.

Методы

В проекте участвуют 53 ребенка с расстройствами аутистического спектра. С 2019 по май 2023 года в дошкольном учреждении проведена комплексная коррекционная работа с группами детей с РАС, имеющих индивидуальные психофизические особенности, сочетающиеся с задержкой психического развития (ЗПР) или интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью (УО)).

В процессе коррекционной работы с детьми дошкольного учреждения используются индивидуальное психолого-педагогическое обследование для де-

тей с расстройствами аутистического спектра РЕР-3 (Psychoeducational Profile, Third Edition) [19], метод наблюдения, анкетирование родителей. При подготовке к работе специалисты выявляют уровень развития психических функций, специфические формы поведения, характерные для детей с аутизмом, и определяют потенциальные возможности детей. На основании полученных индивидуальных результатов (профиля развития) специалисты разрабатывают комплексный план работы с детьми на «Поляне активности».

Концепция многофункционального образовательного пространства «Поляна активности»

Познание детьми природного окружения начинается чувственным путем, при помощи зрения, слуха, осязания, обоняния. Не выходя за территорию детского сада, дети попадают в лес. Ежедневно, в течение года они наблюдают за изменениями в природе, играют, выполняют посильные трудовые поручения. Тень от высоких кленов, лип, тополей создает комфортные условия для летних прогулок и занятий. Весной дети наблюдают за пробуждением природы, цветением яблонь, сирени, акаций и цветов, слушают пение птиц; осенью помогают расчищать дорожки от листьев, а зимой водят хороводы у елок и сосен.

Создание коллективного творческого проекта «Поляна активности» и деятельность педагогов и администрации детского сада описаны в 2021 году [10].

Территория детского сада похожа на небольшой лесной массив. Природные условия «Поляны активности» расширяют и обогащают коррекционно-образовательную среду, варьируют образовательные и социальные ситуации для развития, коррекции и реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра [4; 13].

Образовательное пространство «Поляна активности» имеет множество назначений: многофункциональность, динамичность, вариативность, природосообразность и др. На «Поляне активности» определены трансформируемые игровые площадки для детской активности, имеющие развивающие, познавательные, эстетические и оздоровительные функции.

Паспорт «Поляны» информирует о виде деятельности в каждой зоне, помогая педагогам спланировать передвижение детей и эффективно сочетать разные виды деятельности для решения конкретных коррекционных задач. Схема помогает детям ориентироваться, развивать пространственное восприятие. Пространство разделено на 6 зон: «Зона разминки», «Зона общения», «Зоны развития крупной и мелкой моторики», «Сенсорная зона» и «Фольклорная зона». На площадках «Поляны» в естественных природных условиях педагоги развивают у детей двигательные навыки и физические качества (прыгучесть, меткость, ловкость, гибкость, силу, координацию движений и баланс); укрепляют нервную систему детей, дыхательную систему; поддерживают и развива-



Рис. Многофункциональное образовательное пространство «Поляна активности»

ют познавательный интерес, мышление; расширяют социальный опыт.

Зонирование открытого пространства на «Поляне» позволяет педагогам организовывать игры и совместную деятельность в безопасном и комфортном для особых детей образовательном пространстве. В процессе активной деятельности педагоги проводят наблюдение за детьми по ключевым критериям: активность, поведение, моторика и адаптация.

Групповая коррекционно-развивающая деятельность на «Поляне активности»

С 2019 по май 2023 года в дошкольном учреждении проведена комплексная коррекционная работа с группами детей с расстройствами аутистического спектра, имеющих индивидуальные психофизиологические особенности, сочетающиеся с задержкой психического развития или интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью). В ходе групповой коррекционной работы на «Поляне активности» за детьми контрольной группы проводилось наблюдение. Из участвующих в проекте 53 детей с расстройствами аутистического спектра есть дети и с задержкой психического развития — 74%, и с интеллектуальными нарушениями — 10%.

Коррекционная психолого-педагогическая работа с детьми с РАС (в сочетании с ЗПР, УО) направлена на формирование произвольного поведения, развитие произвольного внимания и речи.

Задачи коррекционной работы специалистов были определены содержанием индивидуальных коррекционных образовательных маршрутов детей.

Педагоги активно используют прием визуализации, составляя схемы, символы, индивидуальное расписание [14]. В ходе занятий и игр используются природные ресурсы для развития личности детей, для психического развития. Организация образовательного процесса на свежем воздухе в течение всего года позволяет решать множество задач: легче проходит процесс социализации, активизируются интеллектуальные процессы и физическое развитие, обогащается сенсорный опыт детей, открытое пространство стимулирует детей к движению, к самостоятельности. В ходе игр, выполнения заданий дети взаимодействуют со сверстниками и взрослыми. С учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка, его умений и способностей педагоги подбирают вариант задания и степень сложности [2; 5; 17]. Занятия на «Поляне активности» проводятся в одной и той же последовательности, чтобы дети заранее знали, что сейчас происходит и что планируется. На «Поляне» нанесена яркая разноцветная разметка, навигация, что структурирует пространство, помогает детям ориентироваться, найти свое место, определять траекторию движений для ходьбы и прыжков. Для всех детей группы начало и завершение общего занятия на «Поляне активности» происходит одновременно, в «Зоне разминки».

Для активизации детей при выполнении основных видов движений и развития физических качеств в «Зоне крупной моторики» размещены искусственные неровности, пеньки, кочки. Главный способ передвижения детей — ходьба — даёт успокаивающие сенсор-

ные ощущения. Изменение темпа, ритма, скорости и направления ходьбы позволяют одновременно тренировать мышцы, активизировать ребенка и улучшать у него настроение. Для небольшого туристического похода созданы безопасные полоса препятствий, канатная переправа между деревьями, тропа здоровья, мостики различной высоты. Летом организуются походы с установкой палатки и завтраком: дети угощаются «полевой кашей».

В «Зоне мелкой моторики» дети выполняют упражнения и задания на развитие тактильных ощущений. Сбор шишек, камешков, шаров, игра в песке активизируют движения пальцев и рук. Дети выполняют разнообразные задания и упражнения с опорой на все сохранные анализаторы. Такие занятия помогают раскрыть компенсаторные возможности детей. В зимний период на «Поляне» дети устраивают тоннели, передвигаются в глубоком снегу в валенках большего, чем нужно, размера для усложнения задания и улучшения координации движений. Сенсорно-динамическая площадка с безопасными качелями, канатным мостиком не только радует детей, но еще и стимулирует у них развитие вестибулярного аппарата, сенсомоторную координацию, умение управлять своим телом. На этой площадке дети могут узнать о новых жизненных ситуациях, знакомятся с правилами безопасного поведения.

«Сенсорная зона» дополняет «Зону мелкой моторики». Благодаря ресурсам природы активизируется процесс целостного восприятия объектов и явлений окружающего мира. Детям с особыми образовательными потребностями важно развивать чувство ритма, предлагая им повторять ритмический рисунок, экспериментировать. На музыкальной площадке педагоги разместили «орган» из водопроводных труб, волшебные звонкие трубочки, колокольчики и ударную установку из кастрюль и прочей кухонной посуды. Каждый предмет издает свой особый звук, если постучать по нему ложкой, деревянной палочкой или рукой. Педагоги подобрали простую перкуссию для развития у детей чувства ритма, для музыкального творчества. Дети с аутизмом пробуют все, что издает какой-либо шум, сначала робко ударяют по предметам, улавливают разное звучание, становятся смелее в действиях. Они выбирают любимый звучащий предмет и извлекают звуки разной силы, высоты и громкости, испытывая радость.

Вся территория «Поляны активности» представляет единую «Зону общения». Зонирование стимулирует к взаимодействию друг с другом в парах и в группе, позволяет обеспечить детям частичное включение в деятельность, быть рядом, а затем, в нужный момент, включиться в общую деятельность. На свободном пространстве лужайки педагоги предлагают детям упражнения на расслабление, организуют с детьми и родителями хороводные игры, которые объединяют всех в круг, учат взаимодействовать. Народные хороводные игры и танцы по-

могают в формировании у детей коммуникативных навыков, задают общий четкий ритм, позволяют развивать внутренний контроль, дают ребенку внешнюю опору, поддержку и спокойствие. Элементы народного костюма дополняют образ, перевоплощают и успокаивают детей, помогают им почувствовать красоту. Выполняя совместные действия, дети учатся ощущать поддержку и лучше понимать друг друга. Простые повторяющиеся движения хороводных игр формируют произвольность действий, внимания, памяти. Выполнение хороводных движений объединяет все уровни деятельности: мотивацию, ощущение, действие (движение), контроль, эмоциональный заряд, позволяют получать удовлетворение от результата.

В «Фольклорной зоне» созданы условия, приближенные к деревенскому быту. Дети знакомятся с народными традициями, особенностями быта и творчества российского народа. На импровизированном подворье размещены сено, солома, имитация колодца, где можно крутить ворот и черпать воду, выполнять простые трудовые поручения. В летних посиделках на сене дети со взрослыми подпевают народным песням, там же изготавливают соломенных кукол, делают аппликации из соломы. Они настраиваются на позитивное восприятие окружающего мира.

Специалисты отмечают изменения в социальном взаимодействии, увеличение, времени концентрации внимания на происходящем улучшение зрительного контакта и восприятия, снижение числа тревожных проявлений вне помещений группы. Повышается самостоятельность детей в выполнении упражнений, соблюдении правил игр. Снижается степень помощи взрослого от полной физической до частичной вербальной или визуальной. Отмечается повышение речевой активности. Успешно применяется моделирование ситуации в работе с детьми. Большие деревья и кустарники дают возможность детям с низким уровнем взаимодействия, дезадаптивным поведением быть сначала наблюдателями, постепенно включиться в совместные групповые подвижные игры и игры малой подвижности, хороводные практики. По результатам «Опросника родителей», отмечается незначительная положительная динамика навыков самообслуживания, улучшение поведения. Родители с детьми с РАС являются активными участниками праздников и развлечений, где совместно с педагогами знакомят детей с народными традициями и обрядами: «Украинский дидух», «Прилет серой вороны», «Масленица», «Завивание березки», «Осенняя ярмарка».

Результаты

Для определения эффективности и оценки ожидаемых результатов используются следующие критерии развития детей: проявление интереса к объектам,

личности педагога и другим детям; развитие моторики — крупной и мелкой; способность к подражанию, выполнению по показу; поведение и социальная адаптация детей с РАС.

Полученные результаты в ходе тестирования детей 5–6 лет с расстройствами аутистического спектра выявили неравномерность исследуемых функций и навыков, значительное отставание от возрастных требований, серьезные проблемы поведения и социального взаимодействия. В контрольную группу были включены дети с РАС, у которых выявлен низкий уровень развития коммуникативных навыков, общей и тонкой моторики и слабая способность к зрительно-двигательному подражанию, у которых отмечаются аффективные проявления, низкий уровень социального взаимодействия и дезадаптивное поведение.

Результатом проведенной работы специалистов можно считать слабо положительную динамику в развитии психических функций, моторики, социально приемлемых форм поведения детей (92%) и положительную динамику у 8% детей. У 100% детей выявлен потенциал развития, незначительная положительная динамика психологического возраста детей по всем показателям. В результате систематической комплексной работы специалистов на «Поляне активности» у детей появился интерес к объектам, совместной деятельности с педагогами и другими детьми. Снизилась тревожность детей вне помещения группы, повысилась самостоятельность в выборе вида деятельности, включенность в совместную деятельность как со взрослыми, так и с детьми. Уменьшилось количество и сила проявления негативных реакций. Выполнение детьми посильных трудовых поручений, например, полив цветов, уборка листьев, повышают у детей самостоятельность.

Практика показала, что пребывание на природе, организация образовательной деятельности на свежем воздухе совместно с родителями способствует снижению тревожности, дает развитие социальных контактов и гармонизации детско-родительских отношений. Педагоги отмечают поддержку родителей в решении коррекционных задач. Игровые задания и упражнения используются родителями во время прогулки по «Поляне». В свободной деятельности дети проявляют самостоятельность, выполняют действия, опираясь на опыт, полученный в совместной деятельности с педагогом. Вовлечение родителей позволяет эффективно закреплять в повседневной жизни полученные навыки, нормы поведения в конкретной ситуации.

В дальнейшем педагоги планируют расширять и наполнять образовательное пространство «Поляны активности» новыми объектами. Для проведения дальнейших исследований о влиянии возможностей общения с природой на развитие детей с аутизмом планируется разработать систему оценки эффективности применения педагогических технологий.

Также педагоги ДОУ планируют изучить и применить в работе с родителями, воспитывающими детей с аутизмом, опросник Вайнленд VABS (Vineland Adaptive Behavior Scale) [18]. Данный опросник позволит количественно и графически определить профили детей по четырем областям и будет дополнением к действующему диагностическому инструментарию.

Заключение

Уникальность и самобытность «Поляны активности» — в возможности предоставить детям безопасные и комфортные условия для воспитания и обучения, расширения сенсорного и социального опыта, кругозора. Возможности многофункционального образовательного пространства успешно используются для развития и активизации разных видов деятельности у детей. Эффективные стратегии активного взаимодействия, ситуации включения в общую деятельность помогают детям с РАС адаптироваться к различным ситуациям, восприятию нового события, смене заданий и игр. Участие в совместной деятельности, удовольствие от групповых игр и любых других занятий приносит детям радость. Структурирование деятельности и мотивация детей на прогулке обеспечиваются через визуальные подсказки и расписание, привычную повторяющуюся деятельность, успокаивающие сенсорные ощущения. Дети получают подкрепление своего положительного поведения, усиленно включаются в деятельность группы.

Опыт работы педагогов на «Поляне активности» и отзывы родителей детей — участников проекта служат подтверждением того, что проект обеспечивает комплексную коррекционную работу. Описанная система работы не имеет противопоказаний, она опирается на доступную двигательную активность детей во время совместных игр на свежем воздухе, без дополнительных физических усилий и психологических нагрузок, что позволяет расширить образовательное пространство, включать в совместную деятельность со сверстниками и взрослыми.

Специалисты дошкольного учреждения № 133 Тюмени планируют дальнейшее развитие проекта коррекционно-развивающей работы на «Поляне активности» в рамках Службы ранней помощи. Для проведения более качественных замеров эффективности работы с семьями детей раннего возраста методическая служба ДОУ планирует подобрать инструментарий. Новый этап развития проекта «Поляна активности» — комплексное сопровождение семей, воспитывающих детей раннего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями. Планируется оказание квалифицированной консультационной помощи родителям, воспитывающим детей с ограничениями здоровья различных нозологических групп. ■

Литература

1. Бернштейн Н.А. Развитие координации в раннем онтогенезе // Физиология движений и активность. Москва: Наука, 1990. С. 309–326. ISBN 5-02-005234-5.
2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва: Смысл: Эксмо, 2005. 1136 с. ISBN 5-699-13728-9.
4. Грандин Т., Эдельсон С.М. «Если вы не откроете детям мир, они ничем не заинтересуются»: Интервью с Темпл Грандин // Аутизм и нарушения развития. 2020. Т. 18. № 3. С. 64–67. DOI:10.17759/autdd.2020180307
5. Делани Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом: Эффективная методика игровых занятий с особыми детьми. 2-е изд. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016. 272 с. ISBN 978-5-91743-064-5.
6. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью / Довбня С. и др. Санкт-Петербург: Сеанс, 2018. 202 с. ISBN 978-5-905669-37-8.
7. Как помочь дошкольнику с расстройствами аутистического спектра: Опыт специалистов служб раннего вмешательства Фонда «Обнажённые сердца». [Нижегород], 2020. 149 с. ISBN 978-5-6042934-0-9.
8. Лебедьшкая К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. и др. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. Москва: Просвещение, 1989. 92 с. ISBN 5-09-001264-4.
9. Морозов С.А., Морозова С.С., Морозова Т.И. Некоторые проблемы инклюзии при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2020. Т. 18. № 1. С. 51–61. DOI:10.17759/autdd.2020180106
10. Окунева Е.А. Использование ресурсов природы в инклюзивном пространстве ДООУ для детей с расстройством аутистического спектра: Образовательный проект [Электронный ресурс] / Детский сад № 133 г. Тюмени. Тюмень, 2020. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2021/08/31/obrazovatelnyy-proekt-ispolzovanie-resursov-prirody-v-inkluzivnom> (дата обращения: 25.06.2023).
11. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс] / Министерство Просвещения Российской Федерации. Москва, 2022. 124 с. URL: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-adaptirovannaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-doshkolnogo-obrazovaniia-detei-rannego-i-doshkolnogo-vozrasta-s-rasstroistvami-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 25.06.2023).
12. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: Методическое пособие / под общ. ред. Хаустова А.В. Москва: ФРЦ МГППУ, 2016. 125 с. ISBN 978-5-94051-118-2.
13. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Информ.-изд. отд. Екатеринбургской епархии, 2010. 260 с. ISBN 978-5-903971-08-4.
14. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS). Москва: Теревинф, 2011. 396 с. ISBN 978-5-4212-0026-0.
15. Хаустов А.В. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 2. С. 3–12. DOI:10.17759/autdd.2016140201
16. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. Красноярск, 2002. 267 с.
17. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком: установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия: практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. Москва: Теревинф, 2004. 136 с.
18. Carter A.S., Volkmar F.R., Sparrow S.S. et al. The Vineland Adaptive Behavior Scales: The Supplementary Norms for Individuals with Autism // Journal of Autism and Developmental Disorders. 1998. Vol. 28. № 4. Pp. 287–302. DOI:10.1023/a:1026056518470
19. Schopler E., Lansing M.D., Reichler R.J. et al. Psychoeducational Profile-Third Edition (PEP-3). Torrance: WPS, 2005. 25×30 cm; 50×21 cm.

References

1. Bernshtein N.A. Razvitie koordinatsii v rannem ontogeneze [Development of coordination in early ontogenesis]. In Fiziologiya dvizhenii i aktivnost' [Physiology of movement and activity]. Moscow: Publ. Nauka, 1990. Pp. 309–326. ISBN 5-02-005234-5.
2. Bolotov V.A., Serikov V.V. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noi programme [Competency model: from idea to educational program]. *Pedagogika = Pedagogics*, 2003, no. 10, pp. 8–14.
3. Vygotskii L.S. Psikhologiya razvitiya cheloveka [Human development psychology]. Moscow: Publ. Smysl: Publ. Eksmo, 2005. 1136 p. ISBN 5-699-13728-9.
4. Grandin T., Edelson S.M. "If you don't Expose Children, they are not Going to get Interested" Temple Grandin interview. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2020, vol. 18, no. 3, pp. 64–67. DOI:10.17759/autdd.2020180307
5. Delaney T. Razvitie osnovnykh navykov u detei s autizmom: Effektivnaya metodika igrovyykh zanyatii s osobymi det'mi [101 Games and Activities for Children with Autism, Asperger's, and Sensory Processing Disorders]. 2nd ed. Yekaterinburg: Publ. Rama Publishing, 2016. 272 p. ISBN 978-5-91743-064-5.
6. Dovbnya S. et al. Deti s rasstroistvami autisticheskogo spektra v detskom sadu i shkole: praktiki s dokazannoi effektivnost'yu [Children with ASD in kindergarten and school: practices with proven efficiency]. Saint Petersburg: Publ. Seans, 2018. 202 p. ISBN 978-5-905669-37-8.

7. Kak pomoch' doshkol'niku s rasstroistvami autisticheskogo spektra: Opyt spetsialistov sluzhb rannego vmeshatel'stva Fonda "Obnazhennye serdtsa" [How to help a preschooler with ASD: Experience of the early intervention specialists in the Naked Hearts Foundation]. [Nizhny Novgorod], 2020. 149 p. ISBN 978-5-6042934-0-9.
8. Lebedinskaya K.S., Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R. et al. Deti s narusheniyami obshcheniya: Rannii detskii autism [Children with communication disorders: Autism in early childhood]. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 1989. 92 p. ISBN 5-09-001264-4.
9. Morozov S.A., Morozova S.S., Morozova T.I. Certain Inclusion Problems in Autism Spectrum Disorders. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2020, vol. 18, no. 1, pp. 51–61. DOI:10.17759/autdd.2020180106
10. Okuneva E.A. Ispol'zovanie resursov prirody v inklyuzivnom prostranstve DOU dlya detei s rasstroistvom autisticheskogo spektra: Obrazovatel'nyi proekt [Using nature's resources in the inclusive space of the preschool educational facility for children with ASD: Education project] [Web resource] / Tyumen Municipal Kindergarten no. 133. Tyumen, 2020. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2021/08/31/obrazovatelnyy-proekt-ispolzovanie-resursov-prirody-v-inklyuzivnom> (Accessed 25.06.2023).
11. Primernaya adaptirovannaya osnovnaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya detei rannego i doshkol'nogo vozrasta s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Approximate adapted basic educational program for preschool education for children of early and preschool ages with autism spectrum disorders] [Web resource] / Ministry of Education of Russian Federation. Moscow, 2022. 124 p. URL: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-adaptirovannaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-doshkolnogo-obrazovaniia-detei-rannego-i-doshkolnogo-vozrasta-s-rasstroistvami-autisticheskogo-spektra> (Accessed 25.06.2023).
12. Khaustov A.V. (ed.) Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obuchayushchikhsya s rasstroistvami autisticheskogo spektra: Metodicheskoe posobie [Psychological and educational support for students with autism spectrum disorders: Teaching guidelines]. Moscow: Publ. Federal Resource Center of the Moscow State University of Psychology and Education, 2016. 125 p. ISBN 978-5-94051-118-2.
13. Slobodchikov V.I. Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya [Anthropological perspective of national education]. Yekaterinburg: Publ. Information and publishing division of the Yekaterinburg Eparchy, 2010. 260 p. ISBN 978-5-903971-08-4.
14. Frost L., Bondy A. Sistema al'ternativnoi kommunikatsii s pomoshch'yu kartochek (PECS) [The Picture Exchange Communication System Training Manual]. Moscow: Publ. Terevinf, 2011. 396 p. ISBN 978-5-4212-0026-0.
15. Khaustov A.V. Special educational needs of students with autism spectrum disorders. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2016, vol. 14, no. 2, pp. 3–12. DOI:10.17759/autdd.2016140201
16. El'konin B.D. Ponyatie kompetentnosti s pozitsii razvivayushchego obucheniya [The concept of competency from the position of developmental education]. In *Sovremennye podkhody k kompetentnostno-orientirovannomu obrazovaniyu* [Modern approaches to competency-oriented education]. Krasnoyarsk, 2002. 267 p.
17. Yanushko E.A. Iгры s autichnym rebenkom: ustanovlenie kontakta, sposoby vzaimodeistviya, razvitie rechi, psikhoterapiya: prakticheskoe posobie dlya psikhologov, pedagogov i roditelei [Playing with an autistic child: establishing contact, ways of interaction, speech development, therapy: practical guide for psychologists, educators and parents]. Moscow: Publ. Terevinf, 2004. 136 p.
18. Carter A.S., Volkmar F.R., Sparrow S.S. et al. The Vineland Adaptive Behavior Scales: The Supplementary Norms for Individuals with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1998, vol. 28, no. 4, pp. 287–302. DOI:10.1023/a:1026056518470
19. Schopler E., Lansing M.D., Reichler R.J. et al. Psychoeducational Profile-Third Edition (PEP-3). Torrance: Publ. WPS, 2005. 25×30 cm; 50×21 cm.

Информация об авторах

Хабарова Светлана Николаевна, заведующая, муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 133 города Тюмени (МАДОУ детский сад № 133 города Тюмени), г. Тюмень, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0299-713X>, e-mail: shabarova360@gmail.com

Есаулкова Ирина Леонидовна, педагог-психолог, методист, муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 133 города Тюмени (МАДОУ детский сад № 133 города Тюмени), г. Тюмень, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2026-0280>, e-mail: irinka146-nv@mail.ru

Information about the authors

Svetlana N. Khabarova, head of the Municipal Autonomous Preschool Educational Institution «Kindergarten No. 133 of the city of Tyumen», Tyumen, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0299-713X>, e-mail: shabarova360@gmail.com

Irina L. Esaulkova, educational psychologist, methodologist of the Municipal Autonomous Preschool Educational Institution «Kindergarten No. 133 of the city of Tyumen», Tyumen, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2026-0280>, e-mail: irinka146-nv@mail.ru

Получена 21.04.2023

Received 21.04.2023

Принята в печать 20.06.2023

Accepted 20.06.2023

Комплексный подход в сопровождении ребенка с расстройством аутистического спектра на примере клинического случая

Пахтусова Н.А.

Общество с ограниченной ответственностью «Клиника неврологии»
г. Пермь, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5525-362X>, e-mail: nevrolog.perm@gmail.com

Акмаев В.А.

Пермский государственный медицинский университет (ФГБОУ ВО ПГМУ)
г. Пермь, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2584-5566>, e-mail: akvladislav@gmail.com

Некрасова О.С.

Научно-исследовательский университет
«Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ)
г. Пермь, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5704-0320>, e-mail: osnekrasova100@gmail.com

Актуальность и цель. Эффективность коррекционной работы при расстройствах аутистического спектра (РАС) у детей дошкольного возраста в значительной мере связана со своевременной комплексной диагностикой. Цель настоящей работы состоит в том, чтобы продемонстрировать возможности мультидисциплинарного подхода к диагностике и коррекции на примере анализа клинического случая ребенка с РАС.

Методы и методики. Представлен клинический случай ребенка в возрасте 3 лет 10 месяцев с диагнозом F 84.0 (Детский аутизм). Ребенок проходил комплексную диагностику развития и посещал коррекционно-развивающие занятия в мультидисциплинарной бригаде специалистов: нейропсихолога, дефектолога, логопеда, АВА-терапевта. Диагностика осуществлялась с использованием таких методов как адаптированные нейропсихологические пробы школы А.Р. Лурия, тестирование по протоколу VB-MAPP и методики обследования социально-бытовых навыков.

Результаты. В результате комплексной работы специалистов отмечено улучшение у ребенка коммуникативных, бытовых навыков, социального взаимодействия и когнитивного функционирования. Выявлены три фактора, влияющие на эффективность работы: мультидисциплинарный подход в диагностике и коррекции; регулярность и непрерывность занятий до достижения устойчивых результатов (в случае тяжелых нарушений — постоянная работа); применение командой специалистов различных методов и инструментов для абилитации в рамках единой стратегии.

Выводы. Отмечается, что применение комплексной диагностики актуально на всех этапах коррекционной работы с целью индивидуализации применяемых программ в соответствии с актуальным уровнем развития ребенка. Авторы выдвигают предположение о том, что в перспективе методы прикладного анализа поведения могут быть интегрированы в программу комплексной коррекционной помощи.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра (РАС); абилитация; мультидисциплинарный подход; реабилитационная бригада; нейропсихологическая коррекция; логопедическая коррекция; приемы АВА-терапии; адаптивная физическая культура

Для цитаты: Пахтусова Н.А., Акмаев В.А., Некрасова О.С. Комплексный подход в сопровождении ребенка с расстройством аутистического спектра на примере клинического случая // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 2. С. 42–49. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210206>

Integrated Approach in the Support of the Child with Autism Spectrum Disorders. Clinical Case Exploration

Natalia A. Pakhtusova

Neurology Clinic

Perm, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5525-362X>, e-mail: nevrolog.perm@gmail.com

Vladislav A. Akmaev

Perm State Medical University,

Perm, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2584-5566>, e-mail: akvladislav@gmail.com

Olga S. Nekrasova

National Research University Higher School of Economics-Perm,

Perm, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5704-0320>, e-mail: osnekrasova100@gmail.com

Objectives. The effects of the psycho-educational work in autism spectrum disorders (ASD) in preschool children is largely associated with timely comprehensive diagnostics. Present article aims to expound the possibilities of a multidisciplinary diagnostical and psycho-educational approach using the analysis of a clinical case of a child with ASD as an example.

Methods. Explored the clinical case of a 3 years 10 months old child with the registered ICD-10 DS F84.0 (Childhood Autism). The child underwent a comprehensive developmental diagnostics and follow-up psycho-educational training sessions with a multidisciplinary team of specialists: a neuropsychologist, special teacher, speech therapist, ABA-therapist. Developmental diagnostics was attained using such methods as adapted Lurian neuropsychological tests, VB-MAPP and social skills assessment.

Results. After the psycho-educational course child showed improvements in the following domains: communication, daily living skills, social interaction and cognitive functioning. Three factors influencing effects of work were identified: a multidisciplinary approach to diagnosis and training; regularity and continuity of sessions until sustainable results are achieved (in case of severe disorders – permanent work); using of various methods and tools for habilitation within the general psycho-educational framework.

Conclusions. The complex diagnostics approach is relevant at all stages of psycho-educational work in order to individualize the programs used in accordance with the current level of development of the child. The authors suggest that the applied behavior analysis techniques can be integrated into the program of complex psycho-educational work.

Keywords: ASD; habilitation; interdisciplinary coordination; rehabilitation team; neuropsychological approach; speech therapy; ABA therapy techniques; occupation therapy

For citation: Pakhtusova N.A., Akmaev V.A., Nekrasova O.S. Integrated Approach in the Support of the Child with Autism Spectrum Disorders. Clinical Case Exploration. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2023. Vol. 21, no. 2, pp. 42–49. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210204> (In Russ.).

Введение

Расстройства аутистического спектра (РАС) проявляются в раннем детстве и характеризуются качественными нарушениями социального взаимодействия, коммуникативных навыков, стереотипным повторяющимся поведением, сверхценными интересами [23].

Причины РАС — сочетание генетических факторов, перинатальных факторов риска, материнских инфекций, снижения уровня нейротрофических факторов роста, уязвимости и восприимчивости в постнатальный период физиологических процессов

к влиянию факторов окружающей среды, что определяет тяжесть симптомов [7; 15].

Трудности диагностики РАС связаны с многофакторностью и фенотипической гетерогенностью нарушений данной группы. Обнаруживается, что у детей с первично установленным диагнозом РАС в дальнейшем при длительном наблюдении и лечении критерии РАС не всегда подтверждаются, что колеблет концепцию о том, что РАС это стабильное и устойчивое к лечению заболевание [12; 16; 20]. На диагностический процесс влияют этнические и культурные особенности. Например, в США общая задержка развития или речевые нарушения могут являться основанием для

постановки диагноза РАС. В Индии речевые нарушения могут не быть включенными в диагностические критерии, так как у мальчиков речевые навыки развиваются позже, чем у девочек. В азиатских культурах прямой зрительный контакт со взрослыми рассматривается как признак неуважения, и отсутствие прямого зрительного контакта как диагностический критерий может быть не учтен, и диагноз не поставлен [9; 10].

Основной метод диагностики РАС — клинический. Введение скрининговых методик в профилактический осмотр детей двухлетнего возраста направлено на выявление детей группы риска по РАС для дальнейшего углубленного обследования у психиатра [4]. Но существует проблема нехватки диагностических инструментов, разработанных в России и удовлетворяющих всем необходимым требованиям [5]. Группа детей с РАС по своим клиническим проявлениям гетерогенна, что требует использования мультидисциплинарного подхода к диагностике и лечению данного расстройства [13].

Раннее начало лечения повышает вероятность значительного улучшения состояния ребенка, но ни один фармакологический препарат не является вполне эффективным при лечении РАС. В действующих клинических рекомендациях по лечению РАС отмечается, что «Современные научные данные не позволяют предложить более эффективного средства для преодоления ключевых дефицитов, связанных с РАС, чем постоянная абилитация на основе поведенческих, психологических и образовательных подходов» [5, с. 37].

Для коррекции РАС применяется широкий спектр вмешательств: медицинская, нейропсихологическая, логопедическая и дефектологическая коррекция, занятия по адаптированной физической культуре и другие. В работе по коррекции поведения ребенка используется АВА-терапия, но ее применение ограничено из-за больших временных затрат (до 20 часов в неделю), высокой стоимости и кадрового дефицита; важно, что метод подходит не каждому ребенку.

Цель представленной работы — показать возможности мультидисциплинарного подхода к диагностике и коррекционной работе на примере анализа клинического случая ребенка с РАС.

Материалы и методы исследования

Мальчик А., 2015 года рождения; на начало занятий ему 3 года и 10 месяцев. Жалобы родителей: задержка речевого развития (произносит звуки и несколько слогов), нарушение поведения (неусидчивость, гиперактивность), стереотипные движения, несформированность гигиенических навыков, боязнь громких звуков, отсутствие указательного жеста, зрительного контакта.

Беременность протекала с осложнениями: токсикоз, гестационный сахарный диабет, кровотечение.

Роды — физиологические. На основе медицинской документации и со слов родителей: на первом году жизни развитие ребенка проходило нормально. На задержку речевого развития родители обратили внимание в год и два месяца. Занятия с логопедом в течение последующих шести месяцев не принесли результата. Назначаемые курсы ноотропной терапии не влияли на процесс речевого развития, вызвали побочные эффекты в виде усиления возбудимости и нарушений сна.

В двухлетнем возрасте ребенок пошел в детский сад, но трудности адаптации в виде выраженных протестных реакций вынудили родителей временно отказаться от посещения детского коллектива. В дальнейшем появились стереотипные движения, ребенок был консультирован психиатром, в возрасте 3,5 лет была диагностирована задержка психоречевого развития, аутистический синдром. Ранее коррекционные и обучающие занятия не проводились. На момент начала занятий ребенок достиг возраста 3 лет 10 месяцев.

Диагностический процесс включал нейропсихологическую, логопедическую, дефектологическую диагностики, оценку формирования бытовых навыков.

В ходе нейропсихологической диагностики оценивалось развитие психических функций в соответствии с возрастными нормами, особенности функционирования головного мозга в связи с психическими функциями. Использовался комплекс методик, основанный на классических пробах А.Р. Лурии, адаптированных для детей дошкольного возраста с учетом современных социокультурных контекстов [1]. Диагностика функций первого блока мозга осуществлялась по методу клинического наблюдения, второго и третьего — на основе оценки целенаправленности деятельности, возможности следовать инструкциям, моторных функций. В ходе *нейропсихологической диагностики* было установлено отсутствие зрительного контакта в процессе деятельности: 0 из 10 предъявлений; полевое поведение; безразличие к похвале и замечаниям; в параметрах внимания и работоспособности — хаотичность, произвольность, расторможенность и лабильность, отсутствие возможности удержания рабочей позы; в двигательной сфере — наличие самостимуляции, в гностической — сенсорная дезинтеграция (слуховая гиперчувствительность), в речевой — вокализации. Исследовать мнестическую сферу не представлялось возможным.

Психическое развитие А. не соответствовало возрасту в грубой степени, отмечался психологический синдром искаженного развития по эволютивному типу, эпизоды регресса не отмечались. Дефекты были выявлены во всех трех блоках мозга, в структуре дефекта первично выделялось снижение регуляторных функций. Сильная сторона психической деятельности ребенка — тонизация психической активности, что послужило основой для коррекционной работы.

Анализ речевых нарушений в ходе логопедической диагностики основывался на принципах раз-

вития, системного подхода, связи речи с другими психическими функциями. Оценивалось поведение во время диагностики, познавательное развитие, понимание обращенной речи, особенности строения артикуляционного аппарата, оральный, мануальный, общий праксис, общее звучание речи и звукопроизношение, фонематический слух, пространственные представления, активная речь. Заключение формулировалось в соответствии с клинико-педагогической классификацией.

Логопедическая диагностика выявила сенсомоторную алалию, общее недоразвитие речи первого уровня.

Анализ познавательного развития в процессе *дефектологической диагностики* проводился на основании изучения целенаправленного использования сенсорного опыта, оценки состояния интеллектуального развития, уровня игрового развития, сформированности продуктивных видов деятельности, коммуникативных навыков, навыков самообслуживания, исследования межличностного взаимодействия. В результате дефектологической диагностики выявлено отставание формирования познавательной деятельности.

В ходе проведения *диагностики при помощи инструмента VB-MAPP* [2; 8] оценка производилась по 16 категориям навыков и включала пять компонентов: оценку областей развития, трудностей обучения, переключения с одной деятельности на другую, оценку навыков понимания поставленных задач и вспомогательных навыков, постановку целей индивидуальной программы обучения.

При тестировании VB-MAPP общий балл А. по разделу «Оценка вех развития» — 9/170¹ (уровень развития ребёнка от 0 до 18 месяцев). Навыки манд (просьбы), такт (комментарии), социальные навыки, имитации, эхо (звукоподражание) и спонтанное вокальное поведение были не сформированы. Поведение слушателя, по оценке, — на начальном уровне (3/15), игровая деятельность на низком уровне (2/15), манипуляции с предметами у ребёнка односторонние, игровой репертуар ограничен. Навык визуального восприятия — сильная сторона ребёнка (4/15), что послужило опорой в ходе дальнейшей работы. Нежелательное поведение: в 5 из 10 случаев, при выполнении задания — протестные реакции.

Для *исследования бытовых навыков* использовалась Методика обследования социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [3]. В ходе исследования у ребёнка было выявлено следующее:

1. Навыки приема пищи: из пяти навыков четыре имели оценку ноль баллов.

Навыки удовлетворения естественных потребностей: из восьми навыков четыре — ноль баллов, остальные — по одному баллу.

Навыки пользования одеждой и обувью: из 11 навыков семь имели оценку ноль баллов, остальные — по одному баллу.

Результаты диагностических процедур позволили врачам — детскому неврологу и психиатру — поставить диагноз F 84.0 Детский аутизм. Врачи проводили осмотр и коррекцию лечения ребёнка в течение каждых 4–6 месяцев, а также консультировали мультидисциплинарную бригаду на ежемесячных оперативных совещаниях.

В ходе занятий с ребёнком нейропсихолог использовал приемы сенсорной интеграции, комплекс балансирующе-аудиально-визуальных упражнений, методы структурированного обучения, введения в смысловой контекст. В ходе логопедических занятий использовались словесные, практические и наглядные методы. Для коррекции поведения был выбран метод АВА-терапии (Applied Behaviour Analysis). В ходе АВА-терапии навык сотрудничества формировался с использованием визуальной подсказки «сначала — потом». Дифференцированное поощрение желаемого поведения проводилось при помощи похвалы и пищевых подкреплений. В работе с ребёнком использовалась система альтернативной коммуникации PECS (Pictures Exchange Communication System).

Программа адаптивной физической культуры (АФК) основывалась на результатах исследований, подтверждающих эффективность физических упражнений в работе со стереотипным поведением у детей с РАС [21]. В программе АФК учитывались не только развитие двигательной сферы, но и особенности поведения, коммуникативные, социально-бытовые навыки ребёнка [6; 19]. Использовались упражнения для развития ориентации в пространстве, равновесия, выносливости, ловкости, координации движений, проводилось обучение базовым элементам спортивных игр и двигательным навыкам (ходьба по беговой дорожке, бег, прыжки, метания, лазание).

По каждому направлению, помимо целей в рамках квалификации каждого специалиста, были поставлены общие цели: улучшение коммуникативных навыков, социально-бытовая адаптация и уменьшение проявлений нежелательного поведения. Программа корректировалась ежемесячно.

Индивидуальные занятия в рамках единого междисциплинарного подхода продолжались в течение 36 месяцев, 6–7 часов в неделю (в соответствии с возможностями родителей). Проводились нейрокоррекционные, логопедические, дефектологические занятия. Занятия АФК проводились два-три раза в неделю продолжительностью по 30 минут. Занятия с эрготерапевтом — два раза в неделю по 20 минут. АВА-терапия — два раза в неделю по 30 минут в течение трех месяцев с последующим увеличением времени до 60 минут.

¹ Здесь и далее: 9/170 означает 9 из 170.

При выборе комплекса занятий команда специалистов опиралась на клинические рекомендации «Расстройства аутистического спектра», основанные на обобщении научного отечественного и зарубежного опыта в лечении и коррекции РАС [4].

Оценка навыков и их сформированности в процессе занятий проводилась на основании протоколов наблюдения. Оценка динамики реабилитационного процесса проводилась теми же методами, что и первичная диагностика, с упором на пробы, выполнение которых было ребенку недоступно при первичной диагностике.

Результаты работы

1. У ребенка появился зрительный контакт (в 4 из 10 предъявлений на нейрокоррекционных занятиях; в процессе АВА-терапии — в 4 из 10 случаев во время выполнения задания; в 6 из 10 случаев во время мотивационной игры).

2. Улучшились коммуникативные навыки: ребенок машет рукой при прощании, показывает жестом «нет». Появился интерес к детям: обнимает, успокаивает.

3. Стали разнообразными эмоциональные реакции (обида, радость, любовь, стеснение). Стал удерживать рабочую позу в конструктивной деятельности до 25 минут по методу работы «рука в руке», появился интерес к пишущим приборам, желание рисовать.

4. Снизилась слуховая гиперчувствительность, мальчик посещает музыкальные и спортивные занятия в детском саду, не боясь громких звуков. Более редкими стали проявления самостимуляции.

5. Улучшились когнитивные функции: А. узнает изображения, сопоставляет фигуры по цвету и форме; ребенку стали доступны классификация и обобщение предметов.

6. Стал выполнять простые инструкции (собирать игрушки, спортивный инвентарь, самостоятельно делать несколько повторов упражнений общей физической подготовки, с помощью тренера выполнять силовые упражнения, задания на координацию и баланс в игровой форме).

7. Появились эпизоды сюжетной игры, а также повторения игрового действия, элементы следования правилам игры.

8. По итогам АВА-терапии, снизилось проявление нежелательного поведения до 3/10, появился навык моторной имитации и манд, ребенок протягивает карточку с изображением желаемого предмета в шести из 10 случаев, сопоставляет с картинкой четыре предмета из 10, садится за стол и ожидает начала задания в четырех случаях из 10.

9. Достигнуты успехи в освоении навыков приема пищи: из пяти навыков три освоены на три балла, два навыка — на четыре балла; навыки удовлетворения естественных потребностей: из восьми семь навыков имели оценку три балла, один навык — два балла; навы-

ки пользования одеждой и обувью: из 11 навыков пять с оценкой два балла, шесть имели оценку по три балла.

10. Для ребенка стали доступными все гигиенические процедуры без протестных реакций.

Таким образом, достигнуты положительные результаты в коммуникативной сфере, навыках социального взаимодействия, уменьшились проявления нежелательного поведения. По-прежнему остается актуальной задача по формированию речи. Несмотря на отсутствие речи и сложности в процессе ее формирования, что подтверждается данными литературы [17], было принято решение продолжать логопедические занятия.

Обсуждение результатов

РАС с позиции нейробиологии — состояние реорганизации мозга, когда его ускоренное развитие в раннем возрасте приводит к дезорганизации внутримозговых связей [11; 14; 18; 22], усиливая локальные и ослабляя связи в целом. Биологические различия определяют разную структуру нарушенного развития и подходы к коррекционному обучению.

В диагностике РАС должны принимать участие не только психиатры, но и специалисты, оценивающие развитие речи, интеллектуальной сферы, уровня адаптивного функционирования с использованием стандартизированных диагностических методик. К сожалению, на практике диагностический процесс ограничивается консультациями психиатра. Кроме того, в России на сегодняшний день большинство надежных диагностических методик не прошли процесс стандартизации на русскоязычной выборке, отмечается дефицит программ повышения квалификации кадров. Перечисленные проблемы затрудняют у детей с РАС количественную объективную оценку уровня интеллекта, языкового развития и адаптивных возможностей [4].

В связи с этим, несомненно, важна роль нейропсихологической диагностики (с количественной и качественной оценкой) в определении структуры дефекта развития мозга. Ценность нейропсихологической диагностики в выявлении сильных сторон психической деятельности, представляющих основу для дальнейшей абилитации и реабилитации, в определении особенностей неразвитых (утраченных) функций, нормативно развивающихся психических функций, а также в выявлении потенциала развития психических функций в ходе реабилитации [24]. Важное дополнение нейропсихологической диагностики — дефектологическое, логопедическое обследование, консультации поведенческого аналитика.

Именно взаимодействие такой бригады специалистов, включая АВА-терапевта, и постановка задач в рамках единой программы реабилитации в представленном случае позволили достичь существенных результатов в работе с ребенком с РАС.

Тщательная всесторонняя диагностика проводилась и в начале, и на последующих этапах работы с целью корректировки обучающей программы в соответствии с актуальным развитием ребенка на конкретном этапе. Учитывалось, что помимо командной работы специалистов происходит естественное развитие ребенка, что накладывает отпечаток на процесс формирования высших психических функций в ходе коррекционной работы.

Заключение

Рассматривая описанный клинический случай как пример междисциплинарного подхода в абилитации и реабилитации детей с РАС, мы можем говорить о трех факторах, определяющих позитивный результат коррекционной работы:

- мультидисциплинарный подход в диагностике и коррекционной работе;
- регулярность (3 раза в неделю) и непрерывность коррекционного воздействия в ходе занятий

с нейропсихологом, логопедом, дефектологом, эрготерапевтом, АВА-терапевтом и специалистом АФК при снижении интенсивности воздействия после достижения устойчивых результатов (благоприятного исхода) или продолжение постоянного воздействия (при менее благоприятном исходе);

— применение всеми специалистами мультидисциплинарной бригады различных методик абилитации и реабилитации в рамках единой стратегии.

Эффективность коррекционного обучения в рассматриваемом случае связана с интеграцией приемов прикладного анализа поведения в занятия всех специалистов мультидисциплинарной бригады для достижения минимально эффективного воздействия АВА-терапии на протяжении 20 часов в неделю и более. В связи с этим перспективными задачами представляются обучение всех специалистов, работающих с ребенком с РАС, основам прикладного анализа поведения и разработка соответствующих методических рекомендаций. ■

Литература

1. Глоzman Ж.М., Соболева А.Е., Тутова Ю.В. Нейропсихологическая диагностика детей дошкольного возраста: в 3 ч. Москва: Айрис-пресс, 2019. Ч. 1. 200 с. Ч. 2. 56 с. Ч. 3. 47 с. ISBN 978-5-8112-7063-7.
2. Грязнова А.Н., Васина В.В. Оценка сформированности коммуникативных навыков с помощью VB-MAPP у детей дошкольного возраста с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2020. Т. 18. № 4. С. 23–32. DOI:10.17759/autdd.2020180403
3. Зак Г.Г., Нугаева О.Г., Шульженко Н.В. Методика обследования социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [Электронный ресурс] // Специальное образование. 2014. № 1. С. 52–59. URL: <http://elar.uspu.ru/handle/uspu/487> (дата обращения: 20.06.2023).
4. О внесении изменений в Порядок проведения профилактических медицинских осмотров несовершеннолетних, утвержденный приказом Министерства здравоохранения Российской Федерации от 10 августа 2017 г. № 514н [Электронный ресурс]: Приказ от 30.04.2020 № 396н / Министерство здравоохранения Российской Федерации. Москва, 2019. 8 с. URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/44211> (дата обращения: 20.06.2023).
5. Расстройства аутистического спектра [Электронный ресурс]: клинические рекомендации / Ассоциация психиатров и психологов за научно обоснованную практику; Министерство здравоохранения Российской Федерации. Москва, 2020. 72 с. URL: https://cr.minzdrav.gov.ru/recomend/594_1 (дата обращения: 20.06.2023).
6. Соловьева М.В., Давыдов Д.В. Технология организации занятий адаптивной физкультурой для детей с РАС «Аут Фитнес» // Аутизм и нарушения развития. 2022. Т. 20. № 4. С. 17–25. DOI:10.17759/autdd.2022200402
7. Abdallah M.W., Mortensen E.L., Greaves-Lord K. et al. Neonatal levels of neurotrophic factors and risk of autism spectrum disorders // Acta Psychiatrica Scandinavica. 2013. Vol. 128. № 1. Pp. 61–69. DOI:10.1111/acps.12020
8. Barnes C.S., Mellor J.R., Rehfeldt R.A. Implementing the Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP): Teaching Assessment Techniques // The Analysis of Verbal Behavior. 2014. Vol. 30. № 1. Pp. 36–47. DOI:10.1007/s40616-013-0004-5
9. Bernier R., Mao A., Yen J. Psychopathology, families, and culture: Autism // Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America. 2010. Vol. 19. № 4. Pp. 855–867. DOI:10.1016/j.chc.2010.07.005
10. Daley T.C., Sigman M.D. Diagnostic conceptualization of autism among Indian psychiatrists, psychologists, and pediatricians // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2002. Vol. 32. № 1. Pp. 13–23. DOI:10.1023/a:1017947922349
11. Ecker C., Bookheimer S.Y., Murphy D.G.M. Neuroimaging in autism spectrum disorder: brain structure and function across the lifespan // The Lancet Neurology. 2015. Vol. 14. № 11. Pp. 1121–1134. DOI:10.1016/S1474-4422(15)00050-2
12. Fein D., Barton M., Eigsti I.-M. et al. Optimal outcome in individuals with a history of autism // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2013. Vol. 54. № 2. Pp. 195–205. DOI:10.1111/jcpp.12037
13. Frye R.E. A Personalized Multidisciplinary Approach to Evaluating and Treating Autism Spectrum Disorder // Journal of Personalized Medicine. 2022. Vol. 12. № 3. Article № 464. 18 p. DOI:10.3390/jpm12030464
14. Hazlett H.C., Gu H., Munsell B.C. et al. Early brain development in infants at high risk for autism spectrum disorder // Nature. 2017. Vol. 542. № 7641. Pp. 348–351. DOI:10.1038/nature21369
15. Herbert M.R. Contributions of the environment and environmentally vulnerable physiology to autism spectrum disorders // Current Opinion in Neurology. 2010. Vol. 23. № 2. Pp. 103–110. DOI:10.1097/WCO.0b013e328336a01f

16. Hirota T., King B.H. Autism Spectrum Disorder: A Review // JAMA. 2023. Vol. 329. № 2. Pp. 157–168. DOI:10.1001/jama.2022.23661
17. Pickles A., Anderson D.K., Lord C. Heterogeneity and plasticity in the development of language: a 17-year follow-up of children referred early for possible autism // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2014. Vol. 55. № 12. Pp. 1354–1362. DOI:10.1111/jcpp.12269
18. Rafiee F., Rezvani Habibabadi R., Motaghi M. et al. Brain MRI in Autism Spectrum Disorder: Narrative Review and Recent Advances // Journal of Magnetic Resonance Imaging. 2022. Vol. 55. № 6. Pp. 1613–1624. DOI:10.1002/jmri.27949
19. Sortwell A., Forte P., Ramirez-Campillo R. et al. Interventions to Promote the Development of Motor Performance Skills in Primary School Aged Children with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review and Meta-Analysis of Controlled Trials // International Journal of Kinesiology and Sports Science. 2022. Vol. 10. № 4. Pp. 34–54. DOI:10.7575/aiac.ijkss.v.10n.4p.34
20. Szatmari P., Georgiades S., Duku E. et al. Developmental trajectories of symptom severity and adaptive functioning in an inception cohort of preschool children with autism spectrum disorder // JAMA Psychiatry. 2015. Vol. 72. № 3. Pp. 276–283. DOI:10.1001/jamapsychiatry.2014.2463
21. Tarr C.W., Rineer-Hershey A., Larwin L. The effects of physical exercise on stereotypic behaviors in autism: small-n meta-analyses // Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. 2020. Vol. 35. № 1. Pp. 26–35. DOI:10.1177/1088357619881220
22. Wang L., Wang B., Wu C. et al. Autism Spectrum Disorder: Neurodevelopmental Risk Factors, Biological Mechanism, and Precision Therapy // The International Journal of Molecular Sciences. 2023. Vol. 24. № 3. Article № 1819. 40 p. DOI:10.3390/ijms24031819
23. Wisner-Carlson R., Pekrul S.R., Flis T. et al. Autism Spectrum Disorder Grows Up // Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America. 2020. Vol. 29. № 2. Pp. [13–16]. DOI:10.1016/j.chc.2020.02.001
24. Zwick G.P. Neuropsychological assessment in autism spectrum disorder and related conditions // Dialogues in Clinical Neuroscience. 2017. Vol. 19. № 4. Pp. 373–379. DOI:10.31887/DCNS.2017.19.4/gzwick

References

1. Gluzman Zh.M., Soboleva A.E., Titova Yu.V. Neiropsikhologicheskaya diagnostika detei doshkol'nogo vozrasta [Neuropsychological diagnostics for preschool children]: in 3 parts. Moscow: Publ. Airis-press, 2019. P. 1. 200 p. P. 2. 56 p. P. 3. 47 p. ISBN 978-5-8112-7063-7. (In Russ.).
2. Gryaznova A.N., Vasina V.V. Assessment of the Formation of Communication Skills Using VB-MAPP in Preschool Children with ASD. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2020, vol. 18, no. 4, pp. 23–32. (In Russ., abstr. in Eng.). DOI:10.17759/autdd.2020180403
3. Zak G.G., Nugaeva O.G., Shul'zhenko N.V. Metodika obsledovaniya sotsial'no-bytovykh navykov u detei mladshogo doshkol'nogo vozrasta s umerennoi i tyazheloi umstvennoi otstalost'yu [Social skills survey procedure for junior preschool children with moderate to severe mental retardation] [Web resource]. *Spetsial'noe obrazovanie = Special Education*, 2014, no. 1, pp. 52–59. URL: <http://elar.uspu.ru/handle/uspu/487> (Accessed 20.06.2023). (In Russ., abstr. in Eng.).
4. O vnesenii izmenenii v Poryadok provedeniya profilakticheskikh meditsinskikh osmotrov nesovershennoletnikh, utverzhdennyi prikazom Ministerstva zdravookhraneniya Rossiiskoi Federatsii ot 10 avgusta 2017 g. № 514n [Web resource]: Prikaz ot 30.04.2020 № 396n [On amendments to the Procedure for conducting preventive medical examinations of minors, approved by order of the Ministry of Health of Russian Federation dated August 10, 2017 no. 514n: Order no. 396n dated 30.04.2020] / Ministry of health of Russian Federation. Moscow, 2019. 8 p. URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/44211> (Accessed 20.06.2023). (In Russ.).
5. Rasstroistva autisticheskogo spektra [Web resource]: klinicheskie rekomendatsii [Autism Spectrum Disorders: Clinical recommendations] / Association of psychiatrists and psychologists for science-based practice; Ministry of Health of the Russian Federation. Moscow, 2020. 72 p. URL: https://cr.minzdrav.gov.ru/recomend/594_1 (Accessed 20.06.2023). (In Russ.).
6. Solov'eva M.V., Davydov D.V. “Aut Fitness” – a Technology for Organizing Classes on Adaptive Physical Education for Children with ASD. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2022, vol. 20, no. 4, pp. 17–25. (In Russ., abstr. in Eng.). DOI:10.17759/autdd.2022200402
7. Abdallah M.W., Mortensen E.L., Greaves-Lord K. et al. Neonatal levels of neurotrophic factors and risk of autism spectrum disorders. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 2013, vol. 128, no. 1, pp. 61–69. DOI:10.1111/acps.12020
8. Barnes C.S., Mellor J.R., Rehfeldt R.A. Implementing the Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP): Teaching Assessment Techniques. *The Analysis of Verbal Behavior*, 2014, vol. 30, no. 1, pp. 36–47. DOI:10.1007/s40616-013-0004-5
9. Bernier R., Mao A., Yen J. Psychopathology, families, and culture: Autism. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 2010, vol. 19, no. 4, pp. 855–867. DOI:10.1016/j.chc.2010.07.005
10. Daley T.C., Sigman M.D. Diagnostic conceptualization of autism among Indian psychiatrists, psychologists, and pediatricians. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2002, vol. 32, no. 1, pp. 13–23. DOI:10.1023/a:1017947922349
11. Ecker C., Bookheimer S.Y., Murphy D.G.M. Neuroimaging in autism spectrum disorder: brain structure and function across the lifespan. *The Lancet Neurology*, 2015, vol. 14, no. 11, pp. 1121–1134. DOI:10.1016/S1474-4422(15)00050-2
12. Fein D., Barton M., Eigsti I.-M. et al. Optimal outcome in individuals with a history of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2013, vol. 54, no. 2, pp. 195–205. DOI:10.1111/jcpp.12037
13. Frye R.E. A Personalized Multidisciplinary Approach to Evaluating and Treating Autism Spectrum Disorder. *Journal of Personalized Medicine*, 2022, vol. 12, no. 3, article no. 464. 18 p. DOI:10.3390/jpm12030464

14. Hazlett H.C., Gu H., Munsell B.C. et al. Early brain development in infants at high risk for autism spectrum disorder. *Nature*, 2017, vol. 542, no. 7641, pp. 348–351. DOI:10.1038/nature21369
15. Herbert M.R. Contributions of the environment and environmentally vulnerable physiology to autism spectrum disorders. *Current Opinion in Neurology*, 2010, vol. 23, no. 2, pp. 103–110. DOI:10.1097/WCO.0b013e328336a01f
16. Hirota T., King B.H. Autism Spectrum Disorder: A Review. *JAMA*, 2023, vol. 329, no. 2, pp. 157–168. DOI:10.1001/jama.2022.23661
17. Pickles A., Anderson D.K., Lord C. Heterogeneity and plasticity in the development of language: a 17-year follow-up of children referred early for possible autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2014, vol. 55, no. 12, pp. 1354–1362. DOI:10.1111/jcpp.12269
18. Rafiee F., Rezvani Habibabadi R., Motaghi M. et al. Brain MRI in Autism Spectrum Disorder: Narrative Review and Recent Advances. *Journal of Magnetic Resonance Imaging*, 2022, vol. 55, no. 6, pp. 1613–1624. DOI:10.1002/jmri.27949
19. Sortwell A., Forte P., Ramirez-Campillo R. et al. Interventions to Promote the Development of Motor Performance Skills in Primary School Aged Children with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review and Meta-Analysis of Controlled Trials. *International Journal of Kinesiology and Sports Science*, 2022, vol. 10, no. 4, pp. 34–54. DOI:10.7575/aiac.ijkss.v.10n.4p.34
20. Szatmari P., Georgiades S., Duku E. et al. Developmental trajectories of symptom severity and adaptive functioning in an inception cohort of preschool children with autism spectrum disorder. *JAMA Psychiatry*, 2015, vol. 72, no. 3, pp. 276–283. DOI:10.1001/jamapsychiatry.2014.2463
21. Tarr C.W., Rineer-Hershey A., Larwin L. The effects of physical exercise on stereotypic behaviors in autism: small-n meta-analyses. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 2020, vol. 35, no. 1, pp. 26–35. DOI:10.1177/1088357619881220
22. Wang L., Wang B., Wu C. et al. Autism Spectrum Disorder: Neurodevelopmental Risk Factors, Biological Mechanism, and Precision Therapy. *The International Journal of Molecular Sciences*, 2023, vol. 24, no. 3, article no. 1819. 40 p. DOI:10.3390/ijms24031819
23. Wisner-Carlson R., Pekrul S.R., Flis T. et al. Autism Spectrum Disorder Grows Up. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 2020, vol. 29, no. 2, pp. [13-16]. DOI:10.1016/j.chc.2020.02.001
24. Zwick G.P. Neuropsychological assessment in autism spectrum disorder and related conditions. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 2017, vol. 19, no. 4, pp. 373–379. DOI:10.31887/DCNS.2017.19.4/gzwick

Информация об авторах

Пактусова Наталья Александровна, кандидат медицинских наук, врач-невролог, директор Общества с ограниченной ответственностью «Клиника неврологии», г. Пермь, Российская Федерация, «Клиника неврологии», г. Пермь, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5525-362X>, e-mail: nevrolog.perm@gmail.com

Акмаев Владислав Антонович, преподаватель кафедры психиатрии, наркологии и медицинской психологии, Пермский государственный медицинский университет (ФГБОУ ВО ПГМУ), г. Пермь, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2584-5566>, e-mail: akvladislav@gmail.com

Некрасова Ольга Сергеевна, преподаватель Департамента менеджмента, Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), г. Пермь, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5704-0320>, e-mail: osnekrasova100@gmail.com

Information about the authors

Natalia A. Pakhtusova, PhD in Medicine, neurologist, director of the Neurology Clinic, Perm, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5525-362X>, e-mail: nevrolog.perm@gmail.com

Vladislav A. Akmaev, Lecturer, Department of Psychiatry, Narcology and Medical Psychology, Perm State Medical University, Perm, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2584-5566>, e-mail: akvladislav@gmail.com

Olga S. Nekrasova, Lecturer, Department of Management, National Research University Higher School of Economics-Perm, Perm, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5704-0320>, e-mail: osnekrasova100@gmail.com

Получена 14.04.2023

Received 14.04.2023

Принята в печать 20.06.2023

Accepted 20.06.2023

Обзор проблем дошкольного образования и программ подготовки к школе детей с РАС в Великобритании, Австралии и США

Константинова И.С.

Региональная благотворительная общественная организация
«Центр лечебной педагогики» (ЦЛП),
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8860-3268>, e-mail: irakonst@ccp.org.ru

Кузьменко М.Ю.

Региональная благотворительная общественная организация
«Центр лечебной педагогики» (ЦЛП),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0549-5279>, e-mail: ccprojects@yandex.ru

Актуальность и цель. Вследствие роста численности детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), включенных в систему образования, выявляется неготовность многих школ к их обучению. В целях определения ведущих современных тенденций представлен обзор литературы по проблеме подготовки к школе и адаптации в начальных классах детей с РАС в Великобритании, Соединенных Штатах Америки (США) и Австралии.

Методы и методики. Проведен обзор и анализ современных образовательных практик и программ помощи детям с РАС дошкольного возраста (от 3–4 лет) и ученикам начальных классов Великобритании, США и Австралии. Использовался библиографический поиск по ключевым словам: РАС, готовность к школе, инклюзия, дети с нарушениями развития (ASD, school readiness, inclusion, special need child). Анализируются такие факторы как проблемы, возникающие в ходе реализации образовательных программ; целевые группы, получающие помощь; основные задачи программ помощи и способы их решения.

Результаты. Выявлены главные факторы риска и трудности адаптации к ситуации школьного обучения, включающие проблемы саморегуляции и поведения, совместную деятельность и взаимодействие с другими. Выделены следующие способы преодоления данных трудностей: специальные программы подготовки и поддержки школьников, «продленное детство», подготовка педагогического коллектива и др. На примере успешных практик обсуждается, какие образовательные условия важно создавать для интеграции ребенка с РАС в массовую школу. Описаны активно используемые программы подготовки к школе в США, Великобритании и Австралии: «Head Start», «Boston Universal Pre-K», «TeachTown», «Aspect», «ASD Nest Programme».

Выводы. Подготовка к школе детей с РАС — процесс комплексный, включающий академические, социальные и поведенческие компоненты. Как основную проблему большинство исследователей выделяют не академическую, а эмоциональную и социальную неготовность ребенка к обучению в школе. Ведущими тенденциями к созданию условий для подготовки к школе детей с РАС являются: специальная организация процесса обучения, совместная работа педагогов дошкольного и школьного образования, взаимодействие специалистов школы и семьи.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС); подготовка к школе детей с РАС; инклюзия; социальные навыки; школьная дезадаптация; социальное взаимодействие; академические навыки; готовность к школе

Финансирование: Статья подготовлена в рамках проекта Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее» по созданию научно-методического и образовательного центра в области лечебной педагогики на базе РБОО Центр лечебной педагогики «Особое детство», г. Москва.

Для цитаты: Константинова И.С., Кузьменко М.Ю. Обзор проблем дошкольного образования и программ подготовки к школе детей с РАС в Великобритании, Австралии и США // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 2. С. 50–56. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210207>

CC BY-NC

School Readiness in Children with ASD in UK, USA and Australia. Analytical Review

Irina S. Konstantinova

Center for Curative Pedagogics,
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8860-3268>, e-mail: irakonst@ccp.org.ru

Maria J. Kuzmenko

Center for Curative Pedagogics,
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0549-5279>, e-mail: ccprojects@yandex.ru

Objectives. The growing number of children with autism spectrum disorders (ASD) entering the education system reveals the unpreparedness of modern school for the education of such children. Our aim is to identify the leading modern trends in school preparation for the ASD children in such countries as UK, USA and Australia.

Methods. The review and analysis were aimed at the modern educational practices and programs of support to pre-schoolers (from 3–4 years) and primary school students with ASD in the UK, USA and Australia. A bibliographic search by the following keywords was used: ASD, school readiness, inclusion, children with special education needs. The following issues were analyzed: problems solved within the framework of the program, target audiences receiving support, main tasks and methods of their solution.

Results. The main difficulties in the adapting to the school situation were revealed: self-regulation and challenging behavior, inclusion in the joint activities, interaction. The ways to overcome these difficulties are reported: special training and support programs for schoolchildren, “extended childhood”, staff training etc. The examples of successful practices are given. Authors discuss on the question of which educational conditions are important for the integration of a child with ASD into a main stream school. The popular pre-school programs in the USA, Great Britain and Australia are described: “Head Start”, “Boston Universal Pre-K”, “TeachTown”, “Aspect”, “ASD Nest Program”.

Conclusions. School preparation is a comprehensive issue for the ASD children which includes academic, social and behavioral components. Most researchers single out not the academic, but the emotional and social unpreparedness of a child as the main problem field. The leading trends towards creating conditions for school preparation of ASD children are: special organization of the learning process, continuity in the work of preschool and school education staff, interaction of school and family specialists.

Keywords: autism spectrum disorders (ASD); school preparation for ASD children; inclusion; social skills; school disadaptation; social interaction; academic skills; school readiness

Funding: The article was prepared as part of the project of the Sberbank Charitable Foundation “Contribution to the Future” to create a scientific, methodological and educational center in the field of special education on the basis of the Center for Curative Pedagogics “Special Childhood”, Moscow.

For citation: Konstantinova I.S., Kuzmenko M.J. School Readiness in Children with ASD in UK, USA and Australia. Analytical Review. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2023. Vol. 21, no. 2, pp. 50–56. DOI:10.17759/autdd.20230207 (In Russ.).

Введение

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) для детей с ограниченными возможностями здоровья, вступившем в действие в 2016 году, впервые выделена группа детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) [7]. Нельзя утверждать, что до этого дети с РАС вообще не получали образования: многие из них поступали и вполне успешно учились в обычных классах. Однако другие в силу выраженных особенностей были исключены из общего образовательного процесса и часто учились индивидуально, а иногда дей-

ствительно, не имели возможности учиться, поскольку педагоги не владели необходимыми умениями и не могли включить детей с нарушениями поведения, эмоционально-волевой сферы в учебный процесс.

С введением же стандарта образования проблема организации обучения данной категории детей встала особенно ярко, поскольку ФГОС требует более четкой организации обучения. За последние годы мы видим постоянное увеличение числа детей с РАС, поступающих в систему образования [8]. Также можно говорить о повышении качества образования и методического обеспечения этого процесса. Однако мно-

гие проблемы еще остаются нерешенными. И среди множества задач, которые стоят перед системой образования, не последнее место занимает задача подготовки детей с РАС к обучению в школе.

Такая работа проводится в РБОО «Центр лечебной педагогики» (ЦЛП) уже более 20 лет [4; 6]. В рамках проекта Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее» по созданию научно-методического и образовательного центра на базе ЦЛП в 2021 году начата работа по подтверждению эффективности осуществляемой нами подготовки к школе детей с РАС. На первом этапе исследования была поставлена задача изучения мирового опыта в данной области. Как известно, система коррекционного и инклюзивного образования в Европе и США возникла раньше, чем в нашей стране, и к настоящему моменту прошла более длинный путь [5]. В связи с этим мы сочли необходимым изучить опыт некоторых англоязычных стран — Великобритании, Австралии и США.

Методы

Нами проведен анализ программ, направленных на помощь детям дошкольного возраста и ученикам первых классов. Программы разработаны и реализуются в трех англоязычных странах: Великобритании, Австралии, США.

Параметрами анализа стали: проблемы, решаемые в рамках программы, целевые аудитории, получающие помощь в рамках программы, основные задачи, методы их решения.

В работе над обзором использовался библиографический поиск по следующим ключевым словам: РАС, готовность к школе, инклюзия, дети с нарушениями развития (ASD, school readiness, inclusion, special need child). Авторы не ограничивали поиск временными рамками, но постарались описать большинство широко известных подходов к подготовке к школе детей с РАС, используемых в 10–20-х годах XXI века.

Особенности подготовки к школе детей с РАС

Критерии готовности к школе и специфические особенности детей с РАС

Готовность любого ребенка к школе в англоязычных публикациях определяется рядом факторов. Важное значение для успешности обучения имеет физическое и сенсомоторное развитие [21; 26]. Также важным фактором является социальное и эмоциональное развитие — саморегуляция, внимание, умение ограничить агрессивное и разрушительное поведение, умение соблюдать очередность, взаимодействовать, наличие эмпатии [20; 22]. Предполагается, что ко времени по-

ступления в школу у ребенка должно быть сформировано соответствующее отношение к обучению, в т.ч. любопытство, понимание ценности обучения, желание быть успешным. Наконец, оцениваются и собственно познавательные составляющие: общее интеллектуальное развитие и состояние речи [11; 21].

Очевидно, что дети с РАС демонстрируют проблемы в большинстве указанных областей. Так, многие авторы указывают на недостаточность формирования у таких детей процессов саморегуляции, самоконтроля и навыков самообслуживания [12; 14; 22]. По сравнению с другими детьми, имеющими нарушения развития, в группе детей с РАС чаще встречаются нарушения развития речи, коммуникации, эмоциональные нарушения, недоразвитие общей и мелкой моторики и проблемы соматического здоровья [14; 15; 18]. Отмечают специфические познавательные проблемы, в том числе инертность, истощаемость, особенности запоминания, внимания и пространственного восприятия [4; 10]. В то же время академические навыки у детей с РАС могут быть сформированы лучше, чем в других группах [18; 19]. Однако внимательный анализ их учебной деятельности выявляет ее ограничение лишь формальной составляющей, дефицитарность смыслового наполнения [1; 2]. В ряде же случаев дети с РАС не имеют даже такого преимущества, у них отмечаются риск когнитивных нарушений и более низкая в сравнении со сверстниками первичная грамотность¹, и хотя впоследствии дети с РАС догоняют в овладении грамотой своих сверстников, этот пробел может остаться надолго [14].

Итак, практически все исследования проблемы школьного обучения детей с РАС, отмечая их неготовность к школе, выводят на первый план слабость социальных навыков и нарушения саморегуляции, что представляется гораздо более серьезным препятствием для обучения ребенка в классе, чем возможный дефицит его академических навыков.

Очевидно, что для преодоления этого комплекса проблем необходима специализированная помощь. Обратимся к анализу существующих программ подготовки к школе, которые предлагаются детям с РАС в англоязычных странах.

Программы помощи детям с РАС при подготовке к школе в англоязычных странах

Учитывая сложность и широкий спектр проблем, с которыми сталкиваются дети с РАС в реальных или специально смоделированных условиях школьного обучения, специалисты строят свою работу в нескольких направлениях: необходимо сформировать у ребенка новые стереотипы поведения, а также помочь ему справиться с тревогой, повысить его независимость и самостоятельность [3; 11]. В США такая работа проводится в том числе в традиционных группах подготовки к школе, в которых дети с РАС учатся вместе с обычными детьми.

¹ Первичная грамотность (print knowledge) — понимание того, что слова состоят из букв, читаются слева-направо; что чем больше букв, тем длиннее слово, и т.п. (прим. авторов).

«**Head Start**» [9; 11 ; 14] — программа помощи малообеспеченным семьям в США. В рамках программы проводятся групповые занятия с детьми от 0 до 5 лет, в результате которых дети приходят в школу хорошо подготовленными к обучению. Родителей учат заниматься с детьми дома (например, по программе «семейная математика», в рамках которой специалисты учат родителей максимально использовать быт и семейные рутины для развития математических представлений). Кроме того, программа предоставляет поддержку семьям и медицинскую помощь детям. «Head Start» охотно принимает детей с нарушениями, консультанты программы создали для них библиотеку обучающих материалов. Дети 3 лет с РАС, занимавшиеся по программе «Head Start», показывали не только сравнимые со сверстниками достижения в чтении, подготовке к письму и математике, но и более высокие результаты в социальном и эмоциональном развитии.

«**Boston Universal Pre-K**» [28; 29] — также стандартная программа подготовки к школе нормативно развивающихся детей 4 лет. Программа рассчитана на 1 учебный год и предполагает развитие речи, освоение грамоты, первичных математических представлений, развитие навыков самоорганизации и социальных навыков.

В штате Кентукки (США) действует **программа летней подготовки к школе** [13]. Специальная работа в течение 1–1,5 месяцев повышает социальную и эмоциональную готовность к школе детей и развивающихся нормативно, и имеющих РАС.

Существуют и программы, специфичные для работы именно с детьми с РАС. Программа «**TeachTown**» [25], также применяемая в США, представляет собой обучение при помощи компьютерных игр, использующее поведенческие техники. Работа направлена на развитие понимания речи, социального познания, самообслуживания, внимания, памяти, речевого и неречевого слуха, ранних академических навыков. Специальный раздел для детей от 4 до 15 лет («TeachTown social») предназначен для развития социальных навыков. Дети учатся слушать учителя, играть по правилам, ждать своей очереди, говорить негромко, уважать личное пространство другого и т.п.

Наконец, существуют программы адаптации к условиям школы детей с РАС, уже достигших пятилетнего возраста и начавших обучение. Здесь не идет речь о подготовке к школе, хотя задачи оказываются сходными с теми, которые ставились по отношению к дошкольникам.

Австралийская программа «**Aspect**» [23; 26] предназначена для учеников начальных классов и создана для помощи в адаптации к школьной ситуации. Специальное обучение здесь совмещено со стратегиями подготовки к переходу на инклюзивные обучающие ситуации. Классы «Aspect» действуют в рамках общеобразовательной школы. В этих классах учатся по 5–6 учеников, работают специально подготовленные учителя, а среда особым образом организована. Про-

грамма разрабатывается индивидуально для каждого ученика, при этом акцент делается на развитие коммуникации и понимание социально-эмоциональных отношений.

«**ASD Nest Programme**» [17] действует в США и тоже предназначена для школьников с РАС. Созданная как модель начальной школы, она постепенно распространила свое влияние и на более старших детей и сейчас применяется также в средней школе. В рамках модели реализуется инклюзивное обучение детей с РАС и их сверстников, не имеющих нарушений развития. Внутри общей сетки занятий создается терапевтическая среда, облегчающая для аутичных детей участие в предлагаемых видах деятельности. Классы «Nest» работают по стандартной программе, но по специальной методикам обучения. Для всех учеников используются зрительные опоры, в т.ч. визуальные расписания. Помещение не перегружено сенсорными стимулами, пространство четко организовано и стабильно, предусмотрены зоны отдыха.

Таким образом, для подготовки и адаптации к школе детей с РАС в англоязычных странах чаще используются методики массовой школы и детского сада, но применяются специфические методы обучения (в том числе поведенческие техники), а также специально организованная среда (визуальные опоры и пр.).

Существует еще один вариант помощи в преодолении очевидных в таких случаях трудностей. Ребенку может быть предоставлен дополнительный год, в течение которого он продолжает посещать специализированный детский сад, — «**продленное детство**» [24]. Несмотря на противоречивые данные о целесообразности такого приема, исследователи сходятся в том, что более позднее поступление в школу дает ребенку некоторые преимущества в первый год обучения, после чего различия между детьми, поступившими в школу в разном возрасте, сглаживаются. Если же речь идет о детях с РАС, надо заметить, что именно в первых классах для них важнейшей задачей становится не столько освоение программы, сколько адаптация. Возможно, некоторое преимущество, которое они получают в это время, имеет для них определенный смысл и облегчает процесс вхождения в новую ситуацию.

Заключение

Таким образом, мы видим, что понятие «подготовка к школе» в понимании англоязычных авторов является комплексным и включает как академические, так и социальные, и поведенческие компоненты. Среди трудностей детей с РАС при адаптации к школе на первый план выступает не академическая неуспешность, а социальная и эмоциональная неготовность.

В англоязычных странах существуют эффективные программы адаптации детей 5–6 лет к началу школьного обучения, активно использующие общепринятые методы организации обучения детей с РАС, — визу-

альные опоры, специально адаптированную среду, — но при этом придерживающиеся программы массовой школы. Обращает внимание, что в работе с аутичными дошкольниками во многих случаях показали свою эффективность стандартные методики подготовки к школе детей 3–4 лет, предназначенные для детей, не имеющих нарушений развития.

Сопоставив полученные данные с данными отечественных авторов, а также с собственным практическим опытом, мы можем предположить, что многие программы, действующие в англоязычных странах, применимы и в наших условиях, хотя прямой их перенос в российскую систему образования может быть недостаточно эффективен, и требуется модификация и адаптация западных методик. Так например, программа летних семейных лагерей может быть реализована в условиях российской школы. В то же время, учет особенностей детей с РАС — трудностей адапта-

ции, переноса навыков в новую ситуацию, более медленного усвоения нового материала — требует более длительной работы: для детей, с которыми раньше не проводились направленные коррекционные занятия, целесообразнее проводить их в течение года или двух, при этом занятия с детьми должны сочетаться с такой же регулярной работой с их родителями. Перспективной представляется организация программ подготовки, которые осуществляет сама коррекционная школа, готовящаяся принять ребенка с РАС, — как в программах «Aspect» и «Nest».

В то же время, нельзя забывать, что процесс подготовки к школе, так же как и процесс интеграции в условиях школы, не является простым и односторонним. В специализированной помощи нуждается не только сам ребенок, но также и школа, в которой ему предстоит учиться, и его семья. Этим вопросам будет посвящено наше следующее исследование. ■

Литература

1. Аутизм и расстройства аутистического спектра: диагностика и коррекционная помощь: учебник для вузов / отв. ред. О.С. Никольская. Москва: Юрайт, 2023. 295 с. ISBN 978-5-534-15647-8.
2. Григоренко Е.Л. Расстройства аутистического спектра: Вводный курс: Уч. пособие для студентов. Москва: Практика, 2018. 280 с. ISBN 978-5-89816-163-7.
3. Дорманд Л., Шведовский Е.Ф. Инклюзия в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 3. С. 69–72. DOI:10.17759/autdd.2017150309
4. Константинова И.С. Нейропсихологическая коррекция в программе подготовки к школе детей с расстройствами аутистического спектра // Особый ребенок: Исследования и опыт помощи: Вып. 9. Москва: Теревинф, 2017. С. 137–150. ISBN 978-5-4212-0434-3.
5. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом: В 2 ч.: Ч. 1: Западная Европа. Москва: Печатный двор, 1996. 182 с.
6. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. / Т.А. Бондарь и др. Изд. 6-е. Москва: Теревинф, 2019. 288 с. ISBN 978-5-4212-0602-6.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598. 2014. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-1598/> (дата обращения: 17.06.2023).
8. Хаустов А.В., Шумских М.А. Динамика в развитии системы образования детей с расстройствами аутистического спектра в России: результаты Всероссийского мониторинга 2020 года // Аутизм и нарушения развития. 2021. Т. 19. № 1. С. 4–11. DOI:10.17759/autdd.2021190101
9. Annual Report for the year ending August 31, 2020 [Электронный ресурс] / Head Start & Early Head Start; Region 10 ESC. Richardson: [Region 10 ESC], 2020. 20 p. URL: <https://www.region10.org/programs/head-start-early-head-start-services/pdfs-folder/head-start-2020-annual/> (дата обращения: 17.06.2023).
10. Bheemaiah A.K. Transition Plan for ASD children from preschool to kindergarten // PsyArXiv Preprints. 2020. 17 p. DOI:10.31234/osf.io/znbta
11. Chen N., Miller S., Milbourn B. et al. “The big wide world of school”: Supporting children on the autism spectrum to successfully transition to primary school: Perspectives from parents and early intervention professionals // Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology. 2020. Vol. 8. № 1. Pp. 91–100. DOI:10.21307/sjcap-2020-009
12. Fleury V.P., Thompson J.L., Wong C. Learning How to Be a Student: An Overview of Instructional Practices Targeting School Readiness Skills for Preschoolers with Autism Spectrum Disorder // Behavior Modification. 2015. Vol. 39. № 1. Pp. 69–97. DOI:10.1177/0145445514551384
13. Griebing S., Gilbert J. Examining the Value of a Summer Kindergarten Transitioning Program for Children, Families, and Schools // School Community Journal. 2020. Vol. 30. № 1. Pp. 191–208.
14. Izuno-Garcia A.K., Jellinek E.R., Rosenbrock G.J et al. School readiness for children with autism spectrum disorder: critical gaps and call for research // Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. 2022. Vol. 37. № 1. Pp. 46–55. DOI:10.1177/10883576211028206
15. Jahromi L.B., Bryce C.I., Swanson J. The importance of self-regulation for the school and peer engagement of children with high-functioning autism // Research in Autism Spectrum Disorders. 2013. Vol. 7. № 2. Pp. 235–246. DOI:10.1016/j.rasd.2012.08.012
16. Keane E., Aldridge F.J., Costley D. et al. Students with autism in regular classes: A long-term follow-up study of a satellite class transition model // International Journal of Inclusive Education. 2012. Vol. 16. № 10. Pp. 1001–1017. DOI:10.1080/13603116.2010.538865

17. Koenig K.P., Bleiweiss J., Brennan S. et al. The ASD nest program: A model for inclusive public education for students with autism spectrum disorders // *Teaching Exceptional Children*. 2009. Vol. 42. № 1. Pp. 6–13. DOI:10.1177/004005990904200101
18. Marsh A., Spagnol V., Grove R. et al. Transition to school for children with autism spectrum disorder: a systematic review // *World Journal of Psychiatry*. 2017. Vol. 7. № 3. Pp. 184–196. DOI:10.5498/wjp.v7.i3.184
19. McKernan E.P., Kim S.H. School-entry language skills as predictors of concurrent and future academic, social, and adaptive skills in kindergarteners with ASD // *Clinical Neuropsychologist*. 2022. Vol. 36. № 5. Pp. 899–920. DOI:10.1080/13854046.2021.1950211
20. Measuring Progress toward the National Education Goals: Public Testimony: Vol. 2: Summary of Testimony on Measures for 1991 Progress Report [Электронный ресурс] / National Education Goals Panel. Washington, 1991. 31 p. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED334275> (дата обращения: 17.06.2023).
21. Mere-Cook Y.R. Implementation and strategies to address sensory regulation of students with and without disabilities in two kindergarten classrooms: Doctor of Education Dissertation [Электронный ресурс] / The University of San Francisco. San Francisco, 2016. 295 p. URL: <https://repository.usfca.edu/diss/315/> (дата обращения: 17.06.2023).
22. Morrison F.J., Ponitz C.C., McClelland M.M. Self-regulation and academic achievement in the transition to school // *Child Development at the Intersection of Emotion and Cognition* / Eds. M.A. Bell, S.D. Calkins. Washington: American Psychological Association, 2010. Pp. 203–224. ISBN 978-1-4338-0686-5. DOI:10.1037/12059-011
23. Roberts J.M.A., Keane E., Clark T.R. Making Inclusion Work: Autism Spectrum Australia's Satellite Class Project // *Teaching Exceptional Children*. 2008. Vol. 41. № 2. Pp. 22–27. DOI:10.1177/004005990804100203
24. Sands M.M., Monda-Amaya L., Meadan H. Kindergarten Redshirting: Implications for Children with Disabilities // *Disabilities*. 2021. Vol. 1. № 1. Pp. 30–46. DOI:10.3390/disabilities1010003
25. Whalen C., Liden L., Ingersoll B. et al. Behavioral improvements associated with computer-assisted instruction for children with developmental disabilities // *The Journal of Speech and Language Pathology – Applied Behavior Analysis*. 2006. Vol. 1. № 1. Pp. 11–26. DOI:10.1037/h0100182
26. Williams P.G., Lerner M.A., Sells J. et al. School readiness // *Pediatrics*. 2019. Vol. 144. № 2. Article № e20191766. 15 p. DOI:10.1542/peds.2019-1766
27. Young J.M., Reed K.E., Rosenberg H. et al. Adding family math to the equation: Promoting Head Start preschoolers' mathematics learning at home and school // *Early Childhood Research Quarterly*. 2023. Vol. 63. № 2. Pp. 43–58. DOI:10.1016/j.ecresq.2022.11.002
28. Weiland C. Can successful preschool programs work outside public schools? [Электронный ресурс] // *Focus*. 2017. Vol. 33. № 2. Pp. 42–44. URL: <https://www.irp.wisc.edu/resource/can-successful-preschool-programs-work-outside-public-schools/> (дата обращения: 16.06.2023).
29. Weiland C. Impacts of the Boston prekindergarten program on the school readiness of young children with special needs // *Developmental psychology*. 2016. Vol. 52. № 11. Pp. 1763–1776. DOI:10.1037/dev0000168

References

1. Nikol'skaya O.S. (ed.) *Autizm i rasstroistva autisticheskogo spektra: diagnostika i korrktsionnaya pomoshch': uchebnik dlya vuzov* [Autism and autism spectrum disorders: diagnosis and correctional support: higher education textbook]. Moscow: Publ. Yurait, 2023. 295 p. ISBN 978-5-534-15647-8.
2. Grigorenko E.L. *Rasstroistva autisticheskogo spektra: Vvodnyi kurs: Uch. posobie dlya studentov* [Autism spectrum disorders: introductory course: higher education manual]. Moscow: Publ. Praktika, 2018. 280 p. ISBN 978-5-89816-163-7.
3. Dormand L., Shvedovskiy E.F. Inclusion in the work with children with autism spectrum disorders. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2017, vol. 15, no. 3, pp. 69–72. DOI:10.17759/autdd.2017150309
4. Konstantinova I.S. *Neiropsikhologicheskaya korrktsiya v programme podgotovki k shkole detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra* [Neuropsychological correction in an autistic child's school readiness program]. In *Osobyi rebenok: Issledovaniya i opyt pomoshchi: Vyp. 9* [Special Child: Research and experience of support: Vol. 9]. Moscow: Publ. Terevinf, 2017. Pp. 137–150. ISBN 978-5-4212-0434-3.
5. Malofeev N.N. *Spetsial'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom: V 2 ch.: Ch. 1: Zapadnaya Evropa* [Special education in Russia and abroad: In 2 pts.: Pt. 1: Western Europe]. Moscow: Publ. Pechatnyi dvor, 1996. 182 p.
6. Bondar' T.A. et al. *Podgotovka k shkole detei s narusheniyami emotsional'no-volevoi sfery: ot individual'nykh zanyatii k obucheniyu v klasse* [Transition to school for children with emotional and volitional disorders: from individual work to studying with the class]. 6th ed. Moscow: Publ. Terevinf, 2019. 288 p. ISBN 978-5-4212-0602-6.
7. *Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ograniченными возможностями здоровья* [Web resource]: utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 19 dekabrya 2014 g. № 1598 [Federal state educational standard for elementary general education for students with disabilities: approved by the order of the Ministry of education and science of Russian Federation from December 19, 2014 no. 1598]. 2014. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-1598/> (Accessed 17.06.2023).
8. Khaustov A.V., Schumskih M.A. Dynamic Changes in the Development of the Educational System of Children with Autism Spectrum Disorders in Russia: Results of the 2020 All-Russian Monitoring. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2021, vol. 19, no. 1, pp. 4–11. DOI:10.17759/autdd.2021190101
9. Annual Report for the year ending August 31, 2020 [Web resource] / Head Start & Early Head Start; Region 10 ESC. Richardson: Publ. [Region 10 ESC], 2020. 20 p. URL: <https://www.region10.org/programs/head-start-early-head-start-services/pdfs-folder/head-start-2020-annual/> (Accessed 16.06.2023).
10. Bheemaiah A.K. Transition Plan for ASD children from preschool to kindergarten. *PsyArXiv Preprints*, 2020. 17 p. DOI:10.31234/osf.io/znbta

11. Chen N., Miller S., Milbourn B. et al. “The big wide world of school”: Supporting children on the autism spectrum to successfully transition to primary school: Perspectives from parents and early intervention professionals. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 2020, vol. 8, no. 1, pp. 91–100. DOI:10.21307/sjcapp-2020-009
12. Fleury V.P., Thompson J.L., Wong C. Learning How to Be a Student: An Overview of Instructional Practices Targeting School Readiness Skills for Preschoolers with Autism Spectrum Disorder. *Behavior Modification*, 2015, vol. 39, no. 1, pp. 69–97. DOI:10.1177/0145445514551384
13. Griebeling S., Gilbert J. Examining the Value of a Summer Kindergarten Transitioning Program for Children, Families, and Schools. *School Community Journal*, 2020, vol. 30, no. 1, pp. 191–208.
14. Izuno-Garcia A.K., Jellinek E.R., Rosenbrock G.J et al. School readiness for children with autism spectrum disorder: critical gaps and call for research. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 2022, vol. 37, no. 1, pp. 46–55. DOI:10.1177/10883576211028206
15. Jahromi L.B., Bryce C.I., Swanson J. The importance of self-regulation for the school and peer engagement of children with high-functioning autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2013, vol. 7, no. 2, pp. 235–246. DOI:10.1016/j.rasd.2012.08.012
16. Keane E., Aldridge F.J., Costley D. et al. Students with autism in regular classes: A long-term follow-up study of a satellite class transition model. *International Journal of Inclusive Education*, 2012, vol. 16, no. 10, pp. 1001–1017. DOI:10.1080/13603116.2010.538865
17. Koenig K.P., Bleiweiss J., Brennan S. et al. The ASD nest program: A model for inclusive public education for students with autism spectrum disorders. *Teaching Exceptional Children*, 2009, vol. 42, no. 1, pp. 6–13. DOI:10.1177/004005990904200101
18. Marsh A., Spagnol V., Grove R. et al. Transition to school for children with autism spectrum disorder: a systematic review. *World Journal of Psychiatry*, 2017, vol. 7, no. 3, pp. 184–196. DOI:10.5498/wjp.v7.i3.184
19. McKernan E.P., Kim S.H. School-entry language skills as predictors of concurrent and future academic, social, and adaptive skills in kindergarteners with ASD. *Clinical Neuropsychologist*, 2022, vol. 36, no. 5, pp. 899–920. DOI:10.1080/13854046.2021.1950211
20. Measuring Progress toward the National Education Goals: Public Testimony: Vol. 2: Summary of Testimony on Measures for 1991 Progress Report [Web resource] / National Education Goals Panel. Washington, 1991. 31 p. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED334275> (Accessed 17.06.2023).
21. Mere-Cook Y.R. Implementation and strategies to address sensory regulation of students with and without disabilities in two kindergarten classrooms: Doctor of Education Dissertation [Web resource] / The University of San Francisco. San Francisco, 2016. 295 p. URL: <https://repository.usfca.edu/diss/315/> (Accessed 17.06.2023).
22. Morrison F.J., Ponitz C.C., McClelland M.M. Self-regulation and academic achievement in the transition to school. In Bell M.A., Calkins S.D. (eds.) *Child Development at the Intersection of Emotion and Cognition*. Washington: Publ. American Psychological Association, 2010. Pp. 203–224. ISBN 978-1-4338-0686-5. DOI:10.1037/12059-011
23. Roberts J.M.A., Keane E., Clark T.R. Making Inclusion Work: Autism Spectrum Australia’s Satellite Class Project. *Teaching Exceptional Children*, 2008, vol. 41, no. 2, pp. 22–27. DOI:10.1177/004005990804100203
24. Sands M.M., Monda-Amaya L., Meadan H. Kindergarten Redshirting: Implications for Children with Disabilities. *Disabilities*, 2021, vol. 1, no. 1, pp. 30–46. DOI:10.3390/disabilities1010003
25. Whalen C., Liden L., Ingersoll B. et al. Behavioral improvements associated with computer-assisted instruction for children with developmental disabilities. *The Journal of Speech and Language Pathology – Applied Behavior Analysis*, 2006, vol. 1, no. 1, pp. 11–26. DOI:10.1037/h0100182
26. Williams P.G., Lerner M.A., Sells J. et al. School readiness. *Pediatrics*, 2019, vol. 144, no. 2, article no. e20191766. 15 p. DOI:10.1542/peds.2019-1766
27. Young J.M., Reed K.E., Rosenberg H. et al. Adding family math to the equation: Promoting Head Start preschoolers’ mathematics learning at home and school. *Early Childhood Research Quarterly*, 2023, vol. 63, no. 2, pp. 43–58. DOI:10.1016/j.ecresq.2022.11.002
28. Weiland C. Can successful preschool programs work outside public schools? [Web resource]. *Focus*, 2017, vol. 33, no. 2, pp. 42–44. URL: <https://www.irp.wisc.edu/resource/can-successful-preschool-programs-work-outside-public-schools/> (Accessed 16.06.2023).
29. Weiland C. Impacts of the Boston prekindergarten program on the school readiness of young children with special needs. *Developmental psychology*, 2016, vol. 52, no. 11, pp. 1763–1776. DOI:10.1037/dev0000168

Информация об авторах

Константинова Ирина Сергеевна, кандидат психологических наук, эксперт региональной благотворительной общественной организации «Центр лечебной педагогики», Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8860-3268>, e-mail: irakonst@ccp.org.ru

Кузьменко Мария Юрьевна, учитель-дефектолог региональной благотворительной общественной организации «Центр лечебной педагогики», Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0549-5279>, e-mail: ccprojects@yandex.ru

Information about the authors

Irina S. Konstantinova, PhD in Psychology, expert of the Center for Curative Pedagogics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8860-3268>, e-mail: irakonst@ccp.org.ru

Maria J. Kuzmenko, special education teacher of the Center for Curative Pedagogics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0549-5279>, e-mail: ccprojects@yandex.ru

Получена 14.05.2023

Received 14.05.2023

Принята в печать 20.06.2023

Accepted 20.06.2023

На 1-й странице обложки –
фото здания Федерального ресурсного центра
по организации комплексного сопровождения детей
с РАС МГППУ
(Архитектурная мастерская А.А. Чернихова).

На 4-й странице обложки
аппликация с использованием крупы «Жираф»
ученика школьно-дошкольного отделения ФРЦ МГППУ
Льва Радченко, мастерская «Изображая мир своими
руками» (руководитель Короткая Т.В.)

Дизайн и компьютерная верстка – Баскакова М.А.
Корректор – Мамонтов Ю.В.
Редактор – Садикова И.В.
Переводы – Салимова К.Р., Шведовский Е.Ф.

Журнал «Аутизм и нарушения развития»
зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой
информации ПИ № ФС77-66995 от 30 августа 2016 г.

Журнал издается с марта 2003 г.
Периодичность – 4 номера в год, объем 72 с.

Уважаемые читатели!
Редакция напоминает о том, что журнал
распространяется только по подписке через
объединенный каталог «Пресса России»
Подписной индекс – 82287
Сервис по оформлению подписки на журнал
<https://www.pressa-rf.ru>
Интернет-магазин периодических изданий
«Пресса по подписке»
www.akc.ru

Электронная версия журнала на портале
психологических изданий МГППУ:
<https://psyjournals.ru/en/journals/autdd>
Страница журнала в Научной электронной библиотеке:
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=28325

*При перепечатке
ссылка на журнал «Аутизм и нарушения развития»
обязательна.*

Адрес редакции: 127427, Москва, ул. Кашенкин Луг, д. 7.
Телефоны: +7 495 610 74 01
8 916 294 55 94
E-mail: autism@mgppu.ru



© Московский государственный психолого-
педагогический университет

On the Front cover –
the view of the Federal Resource
Center for Organization of Comprehensive Support
to Children with Autism Spectrum Disorders
(A. Chernichov Architectural Studio)

On the 4th page of the cover is the artwork with the use
of groats “Giraffe” by Lev Radchenko, a student of the
school and preschool department of the FRC of MSUPE,
studio “Depicting the World with Own Hands”
(headed by Korotkaya T.V.)

Layout design – Baskakova M.A.
Proofreading – Mamontov Y.V.
Editing – Sadikova I.V.
Translations – Salimova K.R., Shvedovskiy E.F.

Journal «Autism and Developmental Disorders»
is registered at the Federal Service for Supervision
in the Sphere of Communications,
information technology and mass communications.
Mass media registration certificate ПИ No. ФС77-66995
dated August 30, 2016

The Journal published since March 2003.
Periodicity – 4 issues per year, volume 72 pages.

Dear Readers!
Printed version of the Journal
distributed by “Press of Russia”.
Subscription index –
82287
Service on subscription to the journal
<https://www.pressa-rf.ru>
Internet-shop of periodical editions
“Subscription press”
www.akc.ru

Open access online-version available
<https://psyjournals.ru/en/journals/autdd>

*In case of duplication a reference
to the journal «Autism and Developmental Disorders»
is required.*

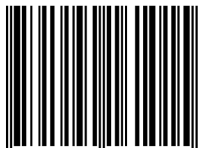
Editorial address: 127427, Moscow, Kaskenkin Lug ul., 7
tel. +7 495 610 74 01
8 916 294 55 94
E-mail: autism@mgppu.ru



© Moscow State University
of Psychology & Education



ISSN 1994-1617



9 771994 161015