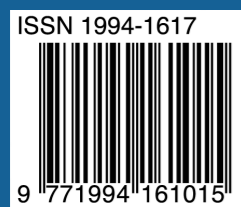




АУТИЗМ
и нарушения развития
№ 1 (50)
2016



12+

Научно-практический журнал

АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Учредитель: Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет» (ГБОУ ВПО МГППУ)

Редакционный совет:

Семенович М.Л., председатель редакционного совета, руководитель Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков МГППУ

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

Ахутина Т.В., доктор психологических наук, заведующая лабораторией нейропсихологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова

Бородина Л.Г., кандидат медицинских наук, врач-психиатр ГНЦ психического здоровья детей и подростков Департамента здравоохранения г. Москвы, доцент кафедры клинической и судебной психологии факультета юридической психологии МГППУ

Дименштейн Р.П., председатель Правления РБОО «Центр лечебной педагогики»

Волосовец Т.В., кандидат педагогических наук, директор ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО»

Левченко И.Ю., доктор психологических наук, заведующая кафедрой специальной педагогики и специальной психологии МГГУ

Морозов С.А., кандидат биологических наук, председатель Общества помощи аутичным детям «Добро», ведущий научный сотрудник Центра дошкольного, общего, дополнительного и коррекционного образования ФГАУ «Федеральный институт развития образования»

Симашкова Н.В., доктор медицинских наук, заведующая отделом по изучению проблем детской психиатрии с группой исследования детского аутизма НЦПЗ РАМН

Шведовская А.А., кандидат психологических наук, начальник Информационно-аналитического управления МГППУ, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии образования МГППУ

Шпицберг И.Л., руководитель Центра реабилитации инвалидов детства «Наш Солнечный Мир», член Правления Международной ассоциации «Autism Europe»

Редакционная коллегия:

Хаустов А.В., главный редактор, кандидат педагогических наук, методист Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков МГППУ

Садикова И.В., редактор, методист Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков МГППУ

Власова О.А., ответственный секретарь, методист Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков МГППУ

The Editorial Council:

Semenovich M.L., Chairman of the editorial board, the head of the Centre for Psychological, Medical and Social Support to Children and Adolescents of MSUPE

Alekhina S.V., PhD in Psychology, director of the Institute of Integrated (Inclusive) Education, the deputy rector of MSUPE for inclusive education

Akhutina T.V., Doctor in Psychology, the head of the laboratory of neuropsychology faculty of psychology, Moscow State University. M.V. Lomonosov

Borodina L.G., PhD in Medicine, psychiatrist of State science center of mental health of children and teenagers, Moscow, associate professor of the Department of clinical and judicial psychology of the Faculty of judicial psychology of MSUPE

Dimenshtein R.P., Chairman of the «Center for curative pedagogics»

Volosovets T.V., PhD in Pedagogy, Director of «Institute for the study of childhood, family and education of the Russian Academy of Education»

Levchenko I.Y., Doctor in Psychology, the head of the Department of special pedagogy and special psychology of MSHU

Morozov S.A., PhD in Biology, President of Society of assistance to autistic children «Dobro», senior research fellow at the Centre pre-school, general, supplementary and remedial education of «Federal Education Development Institut»

Simashkova N.V., Doctor in Medicine, the head of the Department of child psychiatry of the group for the study of infantile autism of Research center of mental health Russian Academy of Medical Sciences

Shvedovskaya A.A., PhD in Psychology, The Head of Information-Analytical Department in Moscow State University of Psychology and Education, Associate professor Developmental Psychology Chair, Department of Psychology of Education in MSUPE

Spitzberg I.L., Director of the rehabilitation Center for disabled children «Our Sunny World», member The Board of the International Association Autism Europe

The Editorial Board:

Khaustov A.V., Chief Editor, PhD in Pedagogy, methodist of the Centre for Psychological, Medical and Social Support to Children and Adolescents of MSUPE

Sadikova I.V., Editor, methodist of the Centre for Psychological, Medical and Social Support to Children and Adolescents of MSUPE

Vlasova O.A., Executive Secretary, methodist of the Centre for Psychological, Medical and Social Support to Children and Adolescents of MSUPE

На 1-й и 4-й страницах обложки – рисунки Тимы Штротмана, художника мастерской проекта «Наивно? Очень!» (<http://naivno.com>).

Переводчик: Морозова Е.В.

Дизайн и компьютерная верстка: Баскакова М.А.

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 № ФС77-53003 от 01 марта 2013 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 ОАО «Агентство «Роспечать»». Подписной индекс – 82287 в каталоге «Газеты. Журналы»

Электронная версия журнала на портале психологических изданий МГППУ:

<http://psyjournals.ru/autism>

Страница журнала в Научной электронной библиотеке:

http://elibrary.ru/title_about.asp?id=28325

Статьи и материалы для публикации
просьба направлять по адресу: 127427, г. Москва,
ул. Кашенкин Луг, д. 7.
E-mail: satur033@online.ru

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

Адрес редакции: 127427, Москва, ул. Кашенкин Луг, д. 7.

Телефоны: +7(495) 619-74-87

+7(499) 504-14-20

E-mail: autismjournal2003@gmail.com



АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Научно-практический журнал

Т. 14. № 1 (50) – 2016

AUTISM AND DEVELOPMENTAL DISORDERS (RUSSIA)

Scientific and practical journal

Vol. 14. No 1 (50) – 2016

Московский городской психолого-педагогический университет
Центр психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков
Moscow State University of Psychology and Education
Center for Psychological, Medical and Social Support to Children and Adolescents



СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА	3
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ, МЕДИКО-СОЦИАЛЬНАЯ ПОМОЩЬ <i>С.А. Морозов, Т.И. Морозова, Б.В. Белявский</i> К вопросу об умственной отсталости при расстройствах аутистического спектра	9
ИНКЛЮЗИВНОЕ И СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ <i>Н.В. Борисова, М.Е. Бушмелев</i> Опыт инклюзии обучающихся с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательную среду школы «Ковчег»	19
УЧЕБНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОСОБИЯ <i>А.В. Хаустов, О.В. Загуменная</i> Адаптация учебных заданий для детей с расстройствами аутистического спектра <i>Ю.Б. Павлова, Т.Ю. Хотылева</i> Круглый год. Методика развития и коррекции речи. <i>Продолжение</i>	27 38
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ <i>Р.К. Ульянова, К.Н. Ульянов</i> Формирование учебных навыков у ребенка с расстройством аутистического спектра, органическим поражением центральной нервной системы и с нарушением интеллектуальной сферы	49
ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ <i>Б. Нейсон, США</i> О ключевых проблемах аутизма. <i>Перевод с английского Л.Г. Бородиной.</i> <i>Продолжение</i>	57
МНЕНИЕ ЭКСПЕРТА <i>Е.В. Багарадникова</i> Построение образовательного маршрута в Москве для ребенка с РАС или с ментальными нарушениями	65
НОВОСТИ, СОБЫТИЯ, ДОКУМЕНТЫ	70

CONTENTS

EDITOR'S NOTE	3
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL, MEDICAL AND SOCIAL ASSISTANCE <i>S.A. Morozov, T.I. Morozova, B.V. Belyavskiy</i> On the issue of intellectual disability in autism spectrum disorders	9
INCLUSIVE AND SPECIAL EDUCATION <i>N.V. Borisova, M.E. Bushmelev</i> Experience of inclusion of students with autism spectrum disorders in the mainstream school environment in the «Kovcheg» school	19
MANUALS <i>A.V. Khaustov, O.V. Zagumennaya</i> Adaptation of educational tasks for children with autism spectrum disorders <i>U.B. Pavlova, T.U. Khotyleva</i> Year Round. Method of speech development and correction. <i>Continuation</i>	27 38
PEDAGOGICAL EXPERIENCE <i>R.K. Ulyanova, K.N. Ulyanov</i> Developing learning skills in a child with autism spectrum disorder, organic damage of the central nervous system and intellectual deficits	49
FOREIGN EXPERIENCE <i>B. Nason, USA</i> Core Challenges of Autism <i>Translated from English by L.G. Borodina.</i> <i>Continuation</i>	57
EXPERT OPINION <i>E.V. Bagaradnikova</i> Building the educational pathway for children with ASD or mental disabilities in Moscow	65
NEWS, EVENTS, DOCUMENTS	70

К выходу 50-го номера журнала «Аутизм и нарушения развития»

**Дорогие читатели журнала
«Аутизм и нарушения развития»,
уважаемые коллеги и родители!**

Поздравляю вас с выходом 50-го юбилейного номера журнала «Аутизм и нарушения развития»!

Наш журнал является единственным профильным периодическим изданием в России, посвященным проблеме расстройств аутистического спектра.

С 2003 года материалы, опубликованные в журнале, помогают специалистам и родителям в области воспитания и психолого-медико-педагогического сопровождения детей с РАС.

На сегодняшний день проблема поддержки этой категории детей стоит особенно остро. Это связано с ростом их числа и с отсутствием системы комплексной помощи, включающей выявление детей группы риска, раннюю помощь, своевременную диагностику, построение и реализацию индивидуального образовательного маршрута, подготовку к самостоятельной жизни и оказание поддержки семьям, воспитывающим детей с РАС.

В различных регионах России накоплен фрагментарный, «мозаичный» успешный опыт оказания помощи этим детям, требующий систематизации, обобщения и дальнейшего распространения.

Благодаря совместным усилиям родительских некоммерческих организаций, профессионального сообщества, органов власти, благотворительных фондов намечены пути решения обозначенных проблем.

Постепенно осуществляется информирование общественности об аутистических расстройствах, формируется законодательная база, охватывающая проблемы детей с РАС, реализуются региональные проекты, способствующие созданию моделей комплексной помощи в Красноярском крае, Новосибирской, Воронежской областях и других регионах России.

Вместе с тем помощь, оказываемая этим детям, на данный момент не является системной и в целом находится на начальной стадии развития. Остается множество нерешенных вопросов, связанных с ее организацией и содержанием.

В 2016 г. на базе Московского городского психолого-педагогического университета планируется открытие Федерального ресурсного центра по развитию системы комплексной помощи детям с РАС.



Журнал «Аутизм и нарушения развития» будет основным печатным изданием центра. В этой связи меняется его концепция. Он становится более академичным и нацеливается на научно-методическое сопровождение специалистов и организаций, оказывающих помощь детям с РАС. Важные задачи журнала — трансляция передового опыта в области образования, психолого-педагогического, медицинского и социального сопровождения этих детей, освещение наиболее результативных обучающих и коррекционных технологий, диагностических и оценочных методик.

В журнале «Аутизм и нарушения развития» планируется публикация результатов современных прикладных научных исследований в области изучения расстройств аутистического спектра и материалов об эффективных региональных моделях комплексной помощи с целью развития системы поддержки детей по всей России.

Надеюсь, что наш журнал будет полезен в вашей работе!

Приглашаю вас к сотрудничеству и желаю успехов в нашей совместной профессиональной деятельности в интересах детей!

Главный редактор журнала
«Аутизм и нарушения развития»



А.В. Хаустов

Дорогие друзья! Уважаемые коллеги и родители!

Поздравляю читателей и членов редколлегии журнала «Аутизм и нарушения развития» с выходом юбилейного 50-го номера!

Издание 50-го номера журнала — важное событие в жизни Московского городского психолого-педагогического университета (МГППУ).

В течение 14-ти лет это единственное в России периодическое издание, посвященное вопросам аутизма, информирует читателей о новых достижениях в решении данной проблемы.

В связи с развитием системы помощи людям с аутизмом в стране и с открытием на базе университета Федерального ресурсного центра по развитию системы комплексной помощи детям с РАС роль журнала как ресурсного издания по проблеме расстройств аутистического спектра возрастет.

Уверен, что новые задачи, которые стоят перед журналом «Аутизм и нарушения развития», будут решаться так же успешно, как и прежде.

Желаю сплоченному коллективу редакции дальнейшего развития и успехов в достижении новых целей!

Ректор Московского городского
психолого-педагогического университета

В.В. Рубцов

Дорогие друзья!

Поздравляю вас с юбилейным выпуском журнала. В последние годы в мире все большее внимание уделяется проблемам расстройств аутистического спектра. Россия также не является исключением — ситуация меняется в положительную сторону. Надеюсь, в ближайшие годы в нашей стране будет развиваться ранняя помощь и решаться вопросы образования, в том числе инклюзивного, для детей с РАС. Желаю новых достижений журналу «Аутизм и нарушения развития». Благополучия и удачи читателям!

Заместитель Председателя Координационного совета
по делам детей-инвалидов и других лиц
с ограничениями жизнедеятельности
при Комиссии по социальной политике
Общественной палаты Российской Федерации

Е.Ю. Клочко

Дорогие коллеги!

Поздравляем вас с юбилеем! Отраднo, что журнал «Аутизм и нарушения развития» существует уже 14 лет и в юбилейный, 50-й раз, выходит сейчас, становясь все более значимым фактором в области информирования о ходе развития системы помощи людям с аутизмом в России. Наш Благотворительный фонд «ВЫХОД» от души поздравляет команду журнала и читателей с этим значимым событием.

Желаем много выдающихся публикаций журналу, а редакции и авторам — здоровья и благополучия!

Мы верим, что в России будет развиваться фундаментальная наука, изучающая аутизм, и когда-нибудь люди с РАС будут получать эффективную и системную помощь, основанную на лучших мировых практиках, имеющих научные обоснования эффективности.

Команда Благотворительного фонда «ВЫХОД»,
Президент БФ «ВЫХОД»

Авдотья Смирнова

Журнал «Аутизм и нарушения развития» — первое в нашей стране периодическое издание, посвященное воспитанию и обучению детей, подростков и взрослых с расстройствами аутистического спектра. Поздравляю читателей и сотрудников с выходом юбилейного пятидесятого номера и выражаю уверенность, что журнал внесет достойный вклад в развитие воспитания и обучение людей с аутизмом, в повышение качества их жизни.

Директор ФГАУ «Федеральный институт развития образования»

А.Г. Асмолов

От имени коллектива Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева и Международного института аутизма сердечно поздравляем вас со знаменательным событием: выпуском юбилейного, 50-го по счету, номера журнала «Аутизм и нарушения развития»!

Мы высоко ценим наши научные контакты и деловые связи с Московским городским психолого-педагогическим университетом, коллективом журнала «Аутизм и нарушения развития» и надеемся, что наше взаимовыгодное конструктивное сотрудничество будет продолжаться и впредь.

Мы глубоко убеждены, что и в дальнейшем коллектив журнала сохранит свои передовые позиции, будет вносить значимый вклад в освещение проблем аутизма, публиковать важнейшие материалы практической и инновационной направленности, методические разработки и рекомендации ведущих отечественных и зарубежных специалистов, поддерживая высокий авторитет издания, который достиг международного уровня.

От всего сердца желаем всему коллективу журнала процветания и успехов в трудовой и научной деятельности!

Ректор Красноярского государственного педагогического
университета им. В.П. Астафьева
Директор Международного института аутизма

В.А. Ковалевский
Е.А. Черенева

Уважаемые члены редколлегии, сотрудники и читатели журнала «Аутизм и нарушения развития»!

От всей души поздравляем вас с юбилеем вашего полезного, интересного и нужного людям издания! Более 14 лет журнал разрабатывает актуальную проблематику природы аутизма, его раннего выявления, диагностики и коррекции, организации учебной среды для детей с аутизмом. Журнал является единственным на данный момент в России периодическим изданием, комплексно, многосторонне и последовательно освещающим данную тематику.

Доброй традицией журнала является особое внимание к хрупкому миру аутичного ребенка, к реальной жизни его семьи, ведь, помимо информационных материалов и методических разработок зарубежных и отечественных специалистов, в журнале регулярно публикуются истории родителей детей с РАС, рассказы о творчестве детей с особенностями развития, об их способностях и талантах, воспоминания взрослых людей с аутизмом об их детстве.

Нам — как читателям — приятно брать в руки журнал, изданный с таким высоким профессионализмом и мастерством.

Желаем всему коллективу журнала здоровья, процветания, сил на реализацию всего запланированного, новых творческих решений и дальнейшего развития вашего издания!

Директор ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования»

Т.В. Волосовец

Искренне поздравляю редакционный коллектив журнала «Аутизм и нарушения развития» с выходом юбилейного, 50-го номера. За время существования журнала в России в решении проблем аутизма прошла целая эпоха. Наша страна ратифицировала конвенцию о правах инвалидов, существенно изменилось отношение к людям с инвалидностью в обществе. Безусловно, мы только в начале пути, который приведет нас к равноценному отношению к каждому гражданину России, к каждому человеку, независимо от его особенностей. Но мы уже встали на этот путь, и я уверен, что мы с него не свернем. Люди с расстройствами аутистического спектра — дети и взрослые — нуждаются в огромном количестве изменений в системе здравоохранения, образования, соцзащиты. Нуждаются в создании условий доступности для них всех аспектов жизни общества. Эти условия постепенно создаются, и это не может не радовать.

Участие журнала «Аутизм и нарушения развития», его вклад и роль в общем процессе я считаю крайне важными, но еще не вполне реализованными. Желаю журналу дальнейших успехов, широкой аудитории, прекрасных авторов, в том числе и из числа людей, имеющих расстройства аутистического спектра.

Руководитель Центра реабилитации инвалидов детства «Наш Солнечный Мир», Член Правления Международной Ассоциации «Autism Europe»

И.Л. Шпицберг

Коллектив Региональной общественной организации людей с инвалидностью «Перспектива» и Фонда «Лучшие друзья» поздравляет журнал «Аутизм и нарушения развития» с выходом юбилейного — 50-го — номера.

За последние годы отношение к людям с аутизмом и нарушениями развития очень изменилось в лучшую сторону. И мы считаем, что в том числе — это заслуга и вашего журнала.

Обе наши организации объединяет миссия — добиться полного включения людей с инвалидностью во все сферы жизни общества и улучшить качество их жизни. И на наш взгляд, важно, что существует специальное издание, адресованное всем, кого волнуют вопросы, связанные с аутизмом: как специалистам, так и родителям, и другим членам семей, воспитывающих детей с аутизмом. Мы рады информационному партнерству с вами и желаем журналу «Аутизм и нарушения развития» дальнейшего процветания!

Директор Региональной общественной организации инвалидов «Перспектив»

Денис Роза

Существование журнала «Аутизм и нарушения развития» имеет огромное значение, т.к. он выполняет одну из важнейших задач — просветительскую. Он просвещает специалистов, педагогов, родителей и людей, не имеющих отношения к аутизму. Долгое время в нашей стране преобладал фармакологический подход к решению проблемы, а методики психолого-педагогической коррекции оставались недоступными. Сегодня ситуация изменилась, по-

явилось довольно много информации по теме, но эта информация часто противоречива и бесструктурна. В журнале собраны разные точки зрения, методики и подходы, которые сегодня признаны в мире как наиболее эффективные. Хорошо бы этот журнал стал открытой площадкой для мирных дискуссий по обмену опытом для врачей и специалистов. Подобных журналов должно быть как можно больше, их должны читать и в самых отдаленных уголках нашей страны, тогда жизнь людей с аутизмом будет меняться к лучшему.

Режиссер, киновед, президент фонда «Выход в Петербурге»,
создатель Центра обучения, социальной абилитации
и творчества для людей с аутизмом «Антон тут рядом»

Л.Ю. Аркус

Congratulations to all who have made Autism and developmental disorders the great resource for disseminating information and research in support of making lives better for individuals on the autism spectrum. I am honored and proud to have made an even small contribution to your wonderful efforts in helping people with autism in the Russian Federation a better place for people with autism as well as the rest of the autism community.

Поздравляю всех, кто помог сделать «Аутизм и нарушения развития» прекрасным ресурсом для распространения информации и исследований, которые помогают улучшить жизнь людей в спектре аутизма. Я горжусь тем, что мне удалось хотя бы немного поддержать ваши удивительные усилия в деле помощи людям с аутизмом и их близким в Российской Федерации.

Международный эксперт по вопросам
расстройств аутистического спектра

Стивен Шор (США)

РОО помощи детям с РАС «Контакт» от всей души поздравляет журнал «Аутизм и нарушения развития» с юбилейным, 50-м номером! На протяжении многих лет журнал публикует статьи и материалы лучших специалистов в области аутизма, сохраняя при этом демократичность и давая возможность поделиться друг с другом своим опытом и родителям особых детей. Уважаемые читатели журнала — и специалисты, и родители — пишите, пожалуйста, новые статьи и заметки! Вот уже 14 лет журнал регулярно рассказывает о лучших практиках работы с детьми с расстройствами аутистического спектра. А написанные родителями статей для журнала не только полезно для других родителей, но и оказывает положительный, терапевтический эффект на самих авторов.

Исполнительный директор РОО помощи детям
с расстройствами аутистического спектра «Контакт»

Е.В. Баградникова

Дорогие работники редакции удивительного журнала «Аутизм и нарушения развития», с юбилейным номером вас! Все это время вы восполняете тот дефицит информации, который существовал по этой проблеме в странах СНГ. Гигантская волна аутизма захлестывает человечество, и население наших стран, к сожалению, не является исключением. Ранее ваш журнал был нужен, а сегодня остро необходим и специалистам, и родителям детей с РАС и другими нарушениями развития, потому что он — «компас» в море неизведанного. Желаю вам новых творческих успехов!

Профессор, доктор медицинских наук,
Заслуженный деятель науки Украины

А.П. Чуприков (Украина)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ,
МЕДИКО-СОЦИАЛЬНАЯ ПОМОЩЬ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL,
MEDICAL AND SOCIAL ASSISTANCE

К вопросу об умственной отсталости при расстройствах аутистического спектра

С.А. Морозов*,
ФГАУ ФИРО, АПК и ППРО, РОБО «Общество помощи
аутичным детям “Добро”», Москва, Россия,
morozov-ca@mail.ru

Т.И. Морозова**,
РОБО «Общество помощи аутичным детям “Добро”»,
Москва, Россия,
tim.sam70@yandex.ru

Б.В. Белявский***,
ФГАУ ФИРО,
Москва, Россия,
morozov-ca@mail.ru

Для цитаты:

Морозов С.А., Морозова Т.И., Белявский Б.В. К вопросу об умственной отсталости при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 1. С. 9–18. doi:10.17759/autdd.2016140101

* *Морозов Сергей Алексеевич*, кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник Федерального государственного автономного учреждения «Федеральный институт развития образования»; доцент Федерального государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования»; Председатель Региональной общественной благотворительной организации «Общество помощи аутичным детям “Добро”», Москва, Россия, e-mail: morozov-ca@mail.ru

** *Морозова Татьяна Ивановна*, руководитель коррекционной работы, педагог-дефектолог Региональной общественной благотворительной организации «Общество помощи аутичным детям “Добро”», Москва, Россия, e-mail: tim.sam70@yandex.ru

*** *Белявский Борис Викторович*, кандидат педагогических наук, заместитель руководителя Центра общего, дошкольного и коррекционного образования Федерального государственного автономного учреждения «Федеральный институт развития образования», Москва, Россия, e-mail: morozov-ca@mail.ru

Для развития этапа школьного образования в системе комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра важно адекватно оценивать их образовательные потребности, учитывая все аспекты аутистических нарушений, в том числе специфику интеллектуальной сферы. В статье рассмотрены некоторые моменты взаимосвязи расстройств аутистического спектра и умственной отсталости. Показано, что такую взаимосвязь нельзя отнести к хронологической коморбидности; представлены динамика и структура связи расстройств аутистического спектра и умственной отсталости, различные варианты качественной характеристики этой связи, специфика обследования уровня интеллекта при расстройствах аутистического спектра. Даются практические рекомендации по обследованию интеллекта у детей с расстройствами аутистического спектра, позволяющие избежать ошибок в выборе образовательной траектории ребенка.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, образовательная траектория, умственная отсталость, синдром «олиго-плюс», определение коэффициента интеллекта при аутизме.

Практическое развитие образования детей с расстройствами аутистического спектра заставляет по-новому взглянуть на многие вопросы, связанные с особенностями развития при РАС, существенными для обучения и воспитания детей с аутизмом.

При РАС ведущим дизонтогенетическим механизмом является асинхрония развития, а сам аутизм считают клинической моделью искаженного психического развития. В то же время в клинической картине конкретных случаев РАС часто встречаются в той или иной степени признаки других видов психического дизонтогенеза, чаще всего — общего психического недоразвития (клиническая модель — олигофрения или возникшая в доречевой период органически обусловленная необратимая умственная отсталость). Этот факт имеет очень большое значение. В значительной степени благодаря этому:

— РАС относят к нарушениям со сложной структурой дефекта;

— взаимосвязь РАС и умственной отсталости стала одним из наиболее важных аспектов в изучении сложнейшей проблемы коморбидности при аутизме;

— и наконец, это вопрос большого практического значения, о чем будет сказано ниже.

До введения в действие Федерального государственного образовательного стан-

дарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ), в том числе с РАС, выбор образовательной траектории (вид образовательной организации, учебный план, образовательные программы и т. д.) обучающегося с РАС определялся в основном уровнем его интеллектуального развития. Аутистические особенности психики вынужденно учитывались лишь при определении формы обучения (индивидуальная, групповая или их сочетание) и иногда (лучше сказать, изредка) — в выборе методических решений.

С сентября 2016 года ситуация, казалось бы, должна измениться: выбор варианта адаптированной общеобразовательной программы (АООП) для обучающихся с РАС должен определяться как выраженностью аутистических проявлений, так и интеллектуальными возможностями обучающегося. Реально варианты 8.1 и 8.2 предполагают отсутствие умственной отсталости (развитие соответствующее или близкое возрастной норме)¹, вариант 8.3 — легкую умственную отсталость², 8.4 — умеренную, тяжелую и глубокую умственную отсталость³. Аутистические признаки учитываются при разработке учебных планов, образовательных программ, но использовать их так же, как и в случае умственной отсталости, нель-

¹ Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 г. № 1598, с. 252.

² Примерная адаптированная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра, с. 166.

³ Там же, с. 321.

зя, поскольку классификации аутистических расстройств по степени тяжести, к сожалению, не существует [7, 8]. В такой ситуации очень важно ясно представлять особенности интеллектуальной сферы детей с РАС, поскольку без этого трудно рассчитывать на адекватную оценку особых образовательных потребностей и условий их реализации для конкретного ребенка.

О взаимосвязи РАС и умственной отсталости

В настоящее время нет единой точки зрения на особенности интеллектуального развития при РАС, высказываются разные мнения вплоть до полярно несовместимых.

Одна из крайних точек зрения берет начало от одного из основоположников современного учения об аутизме, американского психиатра Лео Каннера (L. Kanner). В своей первой статье об аутизме «Аутистические нарушения аффективного контакта» автор отмечал, что дети с аутизмом имеют хороший интеллектуальный потенциал [21].

В дальнейшем эта точка зрения укрепились благодаря таким фильмам как, например, «Человек дождя», и ряду книг, написанных в жанре «счастливых историй» родителями детей с аутизмом, которые создали один из наиболее устойчивых мифов об аутизме, а именно, что все люди с аутистическими особенностями обладают — хотя бы потенциально — высоким уровнем интеллекта.

Однако практика клинической работы и обучения детей с РАС представляет иные данные, отрицать которые невозможно. В «Руководстве по аутизму и первазивным нарушениям развития» F. Volkmar, A. Klin [23] пишут, что «для большинства индивидов с аутизмом показатели IQ находятся в пределах разброса, свойственного умственной отсталости и в основном стабильны во времени (Rutter et al. [22])». Многие исследователи, например, Т. Питерс [15]; Р. Гуд-

ман [1] отмечают, что примерно у 50% людей с аутизмом имеется умеренная (или более выраженная) умственная отсталость, у 25% — легкая умственная отсталость, и у 25% коэффициент интеллектуального развития (IQ) в пределах нормы.

Ряд исследователей (например, шведский психиатр К. Гиллберг [19]) считают, что аутизм и умственная отсталость коморбидны, причем патогенетически не связаны, а в итоговом документе IX европейского конгресса по проблемам аутизма (Катанья, Италия, 2010 г.) прямо отмечается: «...исследования показывают, что связи между РАС и умственной отсталостью нет. Обычно умственную отсталость рассматривали как выражение тяжести корневых нарушений при аутизме, то есть как следствие аутизма, которое, вероятно, можно предупредить, воздействуя на социальные и коммуникативные симптомы. Показано, что раннее интенсивное воздействие на корневые симптомы аутизма действительно может повлиять на интеллектуальное развитие детей с РАС». Из приведенной цитаты следует, что аутизм не является причиной умственной отсталости, но может повлиять на интеллектуальное развитие; положение не слишком определенное и, безусловно, требует уточнений.

Сначала обратимся к математической статистике. Если принять, что (а) популяционная частота аутизма составляет 0,01 (1%), (б) популяционная частота умственной отсталости — 0,03 (3%) и (в) аутизм и умственная отсталость — явления независимые, то вероятность их совместного диагностирования должна составлять 0,0003 (0,03%), тогда как на практике получается, что частота сочетания аутизма и умственной отсталости — 0,007 (0,7%), то есть более, чем в двадцать (!) раз выше ожидаемой, а вероятность случайного совпадения даже при 100 наблюдениях (а их многие тысячи и десятки тысяч) менее 0,001.

Вопрос, таким образом, не в том, есть ли связь между аутизмом и умственной отсталостью, а в том, что эта связь собой

представляет и как она формируется⁴. Без ответа на эти вопросы строить коррекционную работу сложно, это происходит в значительной степени наугад. Чтобы избежать такой ситуации, нужно постараться решить несколько вопросов.

Вопросы обследования и оценки результатов

В работах зарубежных специалистов практически всегда заключение об умственной отсталости основывается на определении IQ (по полной шкале или на основании данных только невербальных тестов, так как у многих детей с тяжелыми и осложненными формами РАС нет речи). При РАС, помимо ограничений, традиционных для тестовых методов количественной оценки интеллекта, возникают дополнительные факторы, заставляющие относиться к приведенным сведениям с еще большей осторожностью:

1. Определение IQ занимает достаточно продолжительное время (по методике Векслера — не менее двух — двух с половиной часов). Известно, однако, что многих детей с РАС характеризует низкий уровень тонических процессов и, соответственно, повышенная пресыщаемость и истощаемость. В этих условиях столь длительное обследование не может дать адекватного результата (непонятно, что оцениваем: интеллект или степень пресыщаемости?), и более оправданным становится обследование короткими периодами на протяжении нескольких дней (что методикой проведения теста вообще-то не рекомендовано, но и не запрещено);

2. Тесты для определения IQ разрабатывались не для детей с РАС, поэтому трактовка результатов в этом случае сложнее, чем при умственной отсталости. Представим, что в ходе обследования по Векслеру результат в одном из субтестов оказался отрицательным (шкальная оценка «0»), но

трактовка результата вполне может оказаться различной. Обследуемый ребенок:

— не справляется с заданием в силу проблем интеллектуального характера, из-за умственной отсталости;

— не принимает задания в силу проблем непонимания речи;

— не выполняет задания из-за выраженного дефицита спонтанности и произвольности в деятельности;

— не отвечает, так как испытывает негативизм к ситуации тестирования (хотя справиться с заданием может);

— не укладывается в отведенные временные рамки из-за замедленности психических процессов.

Неоднозначными, но и не столь разнообразными по трактовке оказываются и удачные ответы. Для того чтобы оценить результат качественно, а не на уровне «+» / «-», чтобы понять конкретную причину того или иного результата, необходимо проводить обследование после некоторого периода наблюдения за поведением ребенка и взаимодействия с ним;

3. Величина IQ должна оцениваться с большой осторожностью, так как это суммарный, интегральный показатель, в котором обобщаются результаты исследования по двенадцати различным субтестам (шесть вербальным и шести невербальным). Результаты по отдельным субтестам могут различаться очень значительно (от нуля до максимума в 20 баллов по шкальным оценкам), дисперсия оценок по отдельным субтестам у обследуемых с РАС минимум в 2—3 раза выше (отличия, как правило, статистически достоверны), чем у детей с умственной отсталостью без аутизма. Это полностью соответствует представлениям о неравномерности развития психических, в том числе интеллектуальных функций; в связи с этим усредненная величина IQ нередко утрачивает смысл или, по крайней мере, требует большой осторожности в оценке;

⁴ Если рассматривать не умственную отсталость, а интеллектуальную недостаточность в широком смысле, то нарушения социального интеллекта встречаются во всех случаях РАС, и вопрос о наличии их связи фактически снимается (в данной статье эти аспекты не рассматриваются).

4. Так, например, во многих случаях обследуемые с аутизмом получают низкие баллы в словарном тесте, что, по нашим наблюдениям, отражает скорее не ограниченность словарного запаса, но фактически особенности памяти — трудности актуализации вербальных представлений. Очень часто низкими оказываются оценки в тесте на понятливость, что больше обусловлено не интеллектуальными причинами, а трудностью восприятия задания на слух. Напротив, по арифметическому тесту даже при умеренной умственной отсталости результаты у обследуемых с РАС нередко оказываются высокими из-за четкого и быстрого использования формально отработанного алгоритма действия.

Пример

Подросток Т.М., 16 лет. Диагноз детский аутизм, синдром Каннера.

При обследовании по Векслеру оказалось, что ОИП = 106, ВИП = 96 и НИП = 116. Клинически установлена умственная отсталость на грани выраженной легкой и умеренной степеней. На ПМПК четырежды (!) признан необучаемым (в те годы такое заключение допускалось), занимался в основном в «Обществе помощи аутичным детям «Добро»», 1 год — в школе VIII вида. Катамнез: закончил специальный колледж по профессии «столяр», владеет основными бытовыми навыками, печатает на компьютере «слепым» методом, играет на аккордеоне некоторые произведения, вяжет крючком и спицами, вышивает, профессионально режет по дереву, в последнее время увлекается живописью. По определенным маршрутам в Москве перемещается сам.

В приведенном примере клиническая и тестовая оценки уровня интеллекта резко не совпадают. Частный вывод: с точки зрения установления диагноза при РАС более информативной в тесте Векслера является не величина IQ, а величина разброса результатов по отдельным субтестам.

Попытки сделать заключение о лучших результатах в невербальных субтестах (например, В.Е. Каган [2]) или в вербальных (И.А. Костин [3]) неубедительны из-за того что, как правило, не принималась во

внимание значительная неоднородность популяции детей с аутизмом по этиопатогенетическим особенностям и истории коррекционного обучения и воспитания.

Структура и динамика интеллектуальных нарушений при РАС

Выдающийся специалист в области аутизма английский детский психиатр сэра Майкл Раттер отмечал, что при РАС величины IQ в основном стабильны во времени, как и при большинстве случаев умственной отсталости без аутизма [22]. Как показывает опыт, это важное положение верно только в части случаев и требует пояснений.

Стабильность, непрогредиентность и необратимость (с чисто клинических позиций) интеллектуальных нарушений при олигофрении — одно из положений, входящих в определение и клинико-психологическую структуру этого вида психического дизонтогенеза, но это верно только с учетом ряда граничных условий, главное из которых — окружение, адекватное возможностям ребенка по уровню развивающего и обучающего воздействия. В ряде работ А.Р. Лурии, например, в «Основах нейропсихологии» [6], высказывается очень важное положение, что на определенном этапе развитие любой психической функции не может протекать успешно без достаточного притока когнитивной, сенсорной, аффективной и иной информации. Следовательно, если этот поток ограничен какими-то факторами (аутистический барьер, сенсорные нарушения, грубая речевая или двигательная недостаточность и др.) или недостаточен сам по себе, то возможно формирование дефицитарности той или иной функции (в нашем случае — интеллекта).

Эта интеллектуальная недостаточность (известная в детской психиатрии как синдром «олиго-плюс») может рассматриваться как реактивное явление, то есть как в принципе обратимое, но эта обратимость ограничена по времени: после 6–8-ми лет

возможность к установлению новых си-наптических связей существенно снижается, как и пластичность нервной системы и психики в целом. Соответственно и обратимость принципиально преодолимых интеллектуальных нарушений постепенно угасает.

При аутизме синдром «олиго–плюс» иногда бывает единственным составляющим среди формирующих IQ, и своевременная адекватная достаточная по объему коррекционная работа может обеспечить положительную динамику этого показателя, иногда очень демонстративную: например, у Никиты В. в 6 лет IQ составлял 55, в 15 лет — около 150.

Второй вариант — когда структура интеллектуальных нарушений сложная, присутствуют и необратимое органическое поражение, и «олиго–плюс»: у Леонида И. при начале занятий (6,5 лет) IQ определить было невозможно из-за поведенческих проблем, примерная осторожная оценка IQ — 20–25, но в 9,5 лет, после трех лет интенсивных занятий, IQ составил 56: как и в предыдущем примере, динамика IQ обусловлена в основном смягчением (а, может быть, снятием?) синдрома «олиго–плюс». Несмотря на достаточный объем занятий и их высокое качество дальнейший рост IQ приостановился на уровне, примерно соответствующем органически обусловленному дефекту.

Существует и третий вариант, когда интеллектуальные трудности обусловлены только последствиями органического поражения мозга, а аутизм представлен лишь на уровне «аутистических черт». Это состояние изучено недостаточно глубоко в связи со значительно меньшим практическим интересом; считается, что особенности интеллектуальной сферы близки (идентичны?) наблюдаемым при классической умственной отсталости.

В сравнении с неосложненной умственной отсталостью динамика нарушений при РАС разнообразнее и сложнее. Если для

классической олигофрении характерна эволютивная динамика, то при РАС возможен фактически любой ее вариант. Отсюда можно сделать практический вывод: в работе с детьми с аутизмом делать прогнозы (особенно долгосрочные и среднесрочные) рискованно и непрофессионально. Если родители очень настаивают на прогнозе, лучше сказать им, как рекомендует выдающийся детский психиатр Стэнли Гринспен: «Мы вместе будем делать все, чтобы развитие ребенка было успешным»⁵.

Качественная характеристика связи РАС и умственной отсталости

О том, что связь аутизма и умственной отсталости может быть качественно различной, еще на рубеже 1980–90-х годов писали К.С. Лебединская и О.С. Никольская. Они выделяли три варианта такой взаимосвязи [5]:

Сложное нарушение, то есть сочетание аутизма и умственной отсталости. В этом случае педагогические проблемы каждой из составляющих сложного нарушения усиливают проблемы другой: аутизм не позволяет использовать такие традиционные для олигофренопедагогики приемы как обучение по подражанию и личностно ориентированную мотивацию, а наличие умственной отсталости (чем глубже она выражена, тем в большей степени) затрудняет формирование аффективного смысла окружающих объектов и явлений и ограничивает возможности применения эмоционально ориентированных методических подходов к коррекции РАС. Непонимание, что сложное нарушение — не механическое суммирование признаков аутизма и умственной отсталости, а качественно новое явление, требующее иной стратегии и иных методических решений, было одной из причин многочисленных неудач образования обучающихся с аутизмом в школах VIII вида;

⁵ Цит. по С.С. Морозова, С.А. Морозов. Аутизм: первые признаки. М., 2002. С. 9.

Развитие синдрома «олиго-плюс» (описано выше).

Вторичная аутизация без РАС, возникающая, как правило, при умственной отсталости в силу ошибочно низкой оценки уровня интеллекта и неадекватного выбора организационно-методических решений, то есть фактически из-за искусственно сформированной психической депривации. Такие явления вполне обратимы при своевременной коррекции, но, как и в случае «олиго-плюс», постепенно становятся необратимыми, если помощь запаздывает на несколько лет. К этой же группе расстройств можно отнести феномен усиления аутистических черт личности у умственно отсталых, описанный Gillberg, Fernell [19], что, по мнению авторов, является одной из причин роста частоты встречаемости аутизма в последние десятилетия.

Заключение

Таким образом, практические (и вполне реальные!) задачи в части определения уровня интеллектуального развития детей для построения школьного этапа системы комплексной помощи детям с аутизмом представляются следующими:

- установить структуру интеллектуальных нарушений, что возможно только в условиях диагностического обучения на протяжении одного-двух месяцев;
- разработать адекватные индивидуальные программы;
- минимизировать интеллектуальные нарушения через снятие синдрома «олиго-плюс».

В задачу настоящей статьи не входит анализ наблюдающихся при РАС интеллектуальных нарушений, не связанных с умственной отсталостью (это подробно изучено многими авторами и изложено даже в учебниках)⁶, как и разбор других вариантов коморбидности при РАС; это тема для отдельных дальнейших исследований.

Названные особенности развития детей с тяжелыми и осложненными формами РАС требуют особых условий, форм и методов коррекционного обучения. Из основных моментов необходимо отметить:

1. Индивидуальные занятия в начале работы как этап возможного перехода в будущем к групповым занятиям и инклюзии, и, если понадобится, и в дальнейшем;
2. Более раннее начало работы, направленной, прежде всего, на коррекцию основных проблем детей с аутизмом — с коммуникацией, социальным взаимодействием, произвольной имитацией, а также с невербальными предпосылками интеллектуальной деятельности [9; 10; 11];
3. Специальную работу по формированию учебного стереотипа [7; 8; 13];
4. Использование адаптированных методов обучения чтению, графической деятельности, основам математических знаний [7; 8; 14];
5. Комплексный характер коррекционной работы, то есть сочетание психолого-педагогических и медико-социальных методов [4; 18].

Тридцатилетний опыт работы с детьми с аутизмом показывает, что без учета приведенных выше условий успешное вхождение в школьный этап комплексного сопровождения для большинства детей с РАС затруднен, если вообще возможен. ■

⁶ Например, Ф.Р. Волкмар, Л.А. Вайзнер. Аутизм. Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014; С.А. Морозов [7; 8], F.R. Volkmar, A. Klin [23] и мн. др.

Литература

1. *Гудман Р., Скотт С.* Детская психиатрия. Пер. с англ. М., 2008. 405 с.
2. *Каган В.Е.* Аутизм у детей. Л., 1981.
3. *Костин И.А.* Стилевые особенности когнитивных процессов у аутичных подростков и юношей. Автореф. дисс... канд. психол. наук. М., 1997.
4. *Лебединская К.С.* Медикаментозная терапия раннего детского аутизма // Материалы международной научно-практической конференции памяти К.С. Лебединской. М., 1995. С. 5–15.
5. *Лебединская К.С., Никольская О.С.* Диагностика детского аутизма. М., 1991. 97 с.
6. *Лурия А.Р.* Основы нейропсихологии. М., 1973. 375 с.
7. *Морозов С.А.* Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра. М., 2014.
8. *Морозов С.А.* Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. М., 2015.
9. *Морозова С.С.* Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. М., 2007.
10. *Морозова С.С.* Составление и использование индивидуальных коррекционных программ для работы с аутичными детьми. Самара, 2008. 154 с.
11. *Морозова С.С.* Основные аспекты использования АВА при аутизме. М., 2013.
12. *Морозова С.С., Морозов С.А.* Аутизм. Первые признаки. М., 2002.
13. *Морозова Т.И.* Условия и принципы формирования учебного стереотипа у детей с расстройствами аутистического спектра // Организация психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Псков, 2006, М., 2007. С. 115–118.
14. *Морозова Т.И.* Методические аспекты обучения детей с аутизмом технике чтения // Организация психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Псков, 2006, М., 2007. С. 128–131.
15. *Питерс Т.* Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию. СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. 192 с.
16. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. № 1598.
17. Примерная адаптированная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.fgosreestr.ru>
18. *Татарова И.Н.* Медицинские аспекты комплексной помощи детям с расстройствами аутистического спектра // Материалы Международной научно-практической конференции «Организация психолого-педагогической и медико-социальной помощи лицам с расстройствами аутистического спектра». М., 2009. С. 57–60.
19. *Gillberg C., Fernell E.* Autism plus versus autism pure. J. Autism Dev. Dis., 2014, 12, pp. 1274–1276.
20. IX International Congress Autism-Europe «A Future for Autism» – Link, 2010, 54, pp. 3–7.
21. *Kanner L.* Autistic disturbances of affective contact. Nervous Child, 1943, 2, pp. 217–250.
22. *Rutter M., Bayley A., Bolton P., LeCouter A.* Autism and known medical conditions: Myth and substance. Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines, 1994, 35(2), pp. 311–322.
23. *Volkmar F.R., Klin A.* Issues in the Classification of Autism and Related Conditions. In Handbook of Autism and Developmental Disorders. 3d edn. Eds: F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, D. Cohen, J. Wiley, N. Sons, 2005, pp. 5–69.

On the issue of intellectual disability in autism spectrum disorders

S.A. Morozov*,

Federal Institute of Education Development,
Academy of Post-graduation and Further Education for Education Professionals,
Society for Help of Autistic Children «Dobro», Moscow, Russia
morozov-ca@mail.ru

T.I. Morozova**,

Society for Help of Autistic Children «Dobro», Moscow, Russia
tim.sam70@yandex.ru

B.V. Belyavskiy***,

Federal Institute of Education Development,
Moscow, Russia
morozov-ca@mail.ru

At the stage of school education in the framework of comprehensive support for children with autism spectrum disorder it is important to adequately access their educational needs while taking all aspects of autistic disorders into consideration including intellectual disorders. This article examines some moments of interconnection between autism spectrum disorder and intellectual disability. It demonstrates that such interconnection can be treated as chronological comorbidity; it depicts dynamics and structure of connection between autism spectrum disorders and intellectual disability, different variants of qualitative characteristics of this connection; specifics of assessment of the level of intellect in autism spectrum disorders. The article provides practical recommendations for intellect assessment in children with autism spectrum disorder that allow avoiding mistakes in decision-making in educational trajectory of the child.

Keywords: autism, autism spectrum disorders, educational trajectory, intellectual disability, oligo-plus syndrome, assessment for intellectual quotient in autism.

References

1. *Gudman R. i Skott S. [Goodman R., Scott S.] Detskaja psihiatrija [Child Psychiatry].* Per. s angl. [translated from English]. Moscow, 2008. 405 p.
2. *Kagan V.E. Autizm u detej [Autism in children].* Leningrad, 1981.
3. *Kostin I.A. Stilevyje osobennosti kognitivnyh processov u autichnyh podrostkov i junoshej [Stylistic features of cognitive processes in autistic adolescents and youths].* Avtoref. diss. kand. psihol. nauk [Doctoral dissertation abstract of PhD of Psychology]. Moscow, 1997.
4. *Lebedinskaja K.S. Medikamentoznaja terapija rannego detskogo autizma [Drug therapy of infantile autism] // Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii pamjati K.S. Lebedinskoj [Proceedings of the international scientific-practical conference in memory K.S. Lebedinskaya].* Moscow, 1995, pp. 5–15.

For citation:

Morozov S.A., Morozova T.I., Belyavskiy B.V. On the issue of intellectual disability in autism spectrum disorders // *Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2016 . Vol. 14. No 1, pp. 9–18. doi:10.17759/autdd.2016140101

* *Morozov Sergey Alexeevich*, PhD in Biology, senior researcher of the Federal state autonomous facility «Federal Institute of Education Development»; senior researcher in the Federal state autonomous facility for additional professional education «Academy of Post-graduation and Further Education for Education Professionals»; chairman of the Regional community charitable organization «Society for Help for Autistic Children “Dobro”», Moscow, Russia, e-mail: morozov-ca@mail.ru

** *Morozova Tatyana Ivanovna*, correctional therapy executive, pedagog-pathologist of the Regional community charitable organization «Society for Help for Autistic Children “Dobro”», Moscow, Russia, e-mail: tim.sam70@yandex.ru

*** *Belyavskiy Boris Victorovich*, PhD in Pedagogic, vice director of the Center of general, preschool and correctional education to Federal state autonomous facility «Federal Institute of Education Development», Moscow, Russia, e-mail: morozov-ca@mail.ru

5. *Lebedinskaja K.S., Nikol'skaja O.S.* Diagnostika detskogo autizma [Diagnosis of childhood autism]. Moscow, 1991. 97 p.
6. *Lurija A.R. [Luria A.R.]* Osnovy nejropsihologii [Basics of neuropsychology]. Moscow, 1973. 375 p.
7. *Morozov S.A.* Osnovy diagnostiki i korekcii rasstrojstv autisticheskogo spektra [Bases of diagnostics and correction of autism spectrum disorders]. Moscow, 2014.
8. *Morozov S.A.* Kompleksnoe soprovozhdenie lic s rasstrojstvami autisticheskogo spektra [Comprehensive support for individuals with autism spectrum disorders]. Moscow, 2015.
9. *Morozova S.S.* Autizm: korekcionnaja rabota pri tjazhjoljyh i oslozhnjonnyh formah [Autism: correctional work for severe and complicated forms]. Moscow, 2007.
10. *Morozova S.S.* Sostavlenie i ispol'zovanie individual'nyh korekcionnyh programm dlja raboty s autichnymi det'mi [Preparation and use of individual correctional programs to work with autistic children]. Samara, 2008. 154 p.
11. *Morozova S.S.* Osnovnye aspekty ispol'zovanija AVA pri autizme [Key aspects of ABA with autism]. Moscow, 2013.
12. *Morozova S.S., Morozov S.A.* Autizm. Pervye priznaki [Autism. The first signs]. Moscow, 2002.
13. *Morozova T.I.* Uslovia i principy formirovanija uchebnogo stereotipa u detej s rasstrojstvami autisticheskogo spektra [Conditions and principles of academic stereotype in children with autism spectrum disorders]. *Organizacija psihologo-pedagogicheskoj pomoshhi detjam s rasstrojstvami autisticheskogo spektra. Materialy vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii [Organization of psychological and educational assistance to children with autism spectrum disorders. Materials All-Russia scientific-practical conference]*. Pskov, 2006. — Moscow, 2007, pp. 115–118.
14. *Morozova T.I.* Metodicheskie aspekty obuchenija detej s autizmom tehnikе chtenija [Methodological aspects of teaching children with autism reading technique]. *Organizacija psihologo-pedagogicheskoj pomoshhi detjam s rasstrojstvami autisticheskogo spektra. Materialy vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii [Organization of psychological and educational assistance to children with autism spectrum disorders. Materials All-Russia scientific-practical conference]*. Pskov, 2006. — Moscow, 2007, pp. 128–131.
15. *Piters. T. [Peeters Theo]* Autizm: Ot teoreticheskogo ponimaniya k pedagogicheskomu vozdejstvuju [Autism. From Theoretical Understanding to Educational Intervention]. Saint Petersburg, Institut special'noj pedagogiki i psihologii [Institute of Special Pedagogy and Psychology], 1999. 192 p.
16. Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki ot 19.12.2014 № 1598 [Ministry of Education and Science from 19.12.2014 № 1598].
17. Primernaja adaptirovannaja obshheobrazovatel'naja programma nachal'nogo obshhego obrazovanija obuchajushhihsja s rasstrojstvami autisticheskogo spektra [Approximate adapted educational program of primary general education students with autism spectrum disorders]. URL: <http://www.fgosreestr.ru>.
18. *Tatarova I.N.* Medicinskie aspekty kompleksnoj pomoshhi detjam s rasstrojstvami autisticheskogo spektra [Medical aspects of comprehensive care for children with autism spectrum disorders]. *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Organizacija psihologo-pedagogicheskoj i mediko-social'noj pomoshhi licam s rasstrojstvami autisticheskogo spektra» [Proceedings of the international scientific-practical conference «Organization of psychological-pedagogical and medico-social care for people with autism spectrum disorders»]*. Moscow, 2009. Pp. 57–60.
19. *Gillberg C., Fernell E.* Autism plus versus autism pure. *J. Autism Dev. Dis.*, 2014, 12, pp. 1274–1276.
20. IX International Congress Autism-Europe «A Future for Autism» — *Link*, 2010, 54, pp. 3–7.
21. *Kanner L.* Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 1943, 2, pp. 217–250.
22. *Rutter M., Bayley A., Bolton P., LeCouter A.* Autism and known medical conditions: Myth and substance. *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines*, 1994, 35(2), pp. 311–322.
23. *Volkmar F.R., Klin A.* Issues in the Classification of Autism and Related Conditions. In *Handbook of Autism and Developmental Disorders*. 3d edn. Eds: F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, D. Cohen, J. Wiley, N. Sons, 2005, pp. 5–69.

ИНКЛЮЗИВНОЕ
И СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
INCLUSIVE AND SPECIAL EDUCATION

**Опыт инклюзии обучающихся
с расстройствами аутистического
спектра в общеобразовательную
среду школы «Ковчег»**

Н.В. Борисова*,
«Школа № 1321 “Ковчег”», Москва, Россия
sch1321@yandex.ru

М.Е. Бушмелев**,
«Школа № 1321 “Ковчег”», Москва, Россия
miao@hotbox.ru

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 1321 “Ковчег”» создана более 25-ти лет назад специалистами Центра лечебной педагогики и родителями для образования и социальной адаптации детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья. В школе реализуются принципы интегрированного обучения и инклюзивного подхода в образовании, создана образовательная среда, в максимальной степени соответствующая образовательным потребностям каждого ученика. В статье рассматривается опыт и организационные формы включения детей с расстройствами аутистического спектра в образовательное пространство школы «Ковчег», основные методические принципы и подходы, которые используются в школьном обучении, направления деятельности педагогов по созданию инклюзивной образовательной среды.

Ключевые слова: школа «Ковчег», инклюзивное образование, специальные образовательные условия, универсальный дизайн в обучении, расстройства аутистического спектра.

Для цитаты:

Борисова Н.В., Бушмелев М.Е. Опыт инклюзии обучающихся с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательную среду в школе «Ковчег» // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 1. С. 19–26. doi:10.17759/autdd.2016140102

* *Борисова Наталья Владимировна*, куратор инклюзивного образования Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Школа № 1321 “Ковчег”», e-mail: sch1321@yandex.ru

** *Бушмелев Максим Евгеньевич*, учитель-дефектолог Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Школа № 1321 “Ковчег”», e-mail: miao@hotbox.ru

Миссия общеобразовательного учреждения «Школа № 1321 «Ковчег» — создание оптимальных условий для успешного образования и социальной адаптации любого ребенка, независимо от особенностей его психофизического развития, состояния здоровья и социального статуса семьи. Структура и существующий уклад школы отражают различные уровни образовательной интеграции и переход к инклюзивным формам образования.

Состав обучающихся

В 2015—2016 учебном году в школьном подразделении образовательного комплекса «Ковчег» обучаются 532 ученика. Среди них есть типично развивающиеся дети и школьники, имеющие различные особенности развития, ограниченные возможности здоровья, и дети-инвалиды (134 человека). Среди школьников, имеющих особенности развития, наибольшее число составляют дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы (расстройства аутистического спектра, синдром дефицита внимания и гиперактивности, ряд других особенностей), а также дети с органическими нарушениями центральной нервной системы.

Формы обучения

В школе создана образовательная среда, позволяющая максимально гибко выстроить образовательный маршрут обучающегося в зависимости от его потребностей, подобрать наиболее оптимальную форму обучения. Дети с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с расстройствами аутистического спектра, обучаются в нашей школе в следующих формах:

— инклюзивные общеобразовательные классы, в которых организовано совместное обучение детей как с особенностями развития, так и развивающихся типично;

— общеобразовательные классы компенсирующего обучения;

— структурное подразделение школы «Отделение надомного обучения», в котором открыты малокомплектные классы и группы для обучающихся, имеющих заключение врачебной комиссии об организации обучения на дому по программе общего образования. Комплектование таких малых классов идет с учетом состояния здоровья детей, возможности самостоятельного передвижения или с помощью взрослых и при отсутствии у ребенка опасного поведения. При необходимости организуется сопровождение тьютора;

— для 42-х обучающихся отделения надомного обучения организовано индивидуальное обучение как в школе, так и непосредственно на дому;

— В 2015—2016 учебном году в рамках реализации проекта Департамента образования города Москвы «Инклюзивная молекула» в школе начал работу ресурсный класс, в котором обучаются 8 детей с расстройствами аутистического спектра. Обучение ведется с применением принципов прикладного поведенческого анализа и включением каждого ребенка в образовательный процесс в регулярных классах. Для детей организованы занятия по адаптивной физической культуре, занятия в мастерской керамики и ткачества, развивающая верховая езда. Дети с расстройствами аутистического спектра обучаются: в общеобразовательных инклюзивных классах, в малокомплектных (6—12 человек) классах отделения надомного обучения, а также индивидуально.

Программы обучения в школе «Ковчег»

Образовательный процесс ведется по программам начального, основного и среднего общего образования и по адаптированным основным общеобразовательным программам. Школа имеет развитую сеть кружков, секций и студий системы дополнительного образования, которые посещают все учащиеся, независимо от формы обучения.

Создание специальных образовательных условий

В службе психолого-педагогического сопровождения, которая обеспечивает необходимую специализированную помощь детям с особенностями развития, работают помогающие специалисты: педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, социальный педагог, тьютор. Эти педагоги сопровождают всех детей школы, в том числе и школьников, для которых организовано индивидуальное обучение.

Служба психолого-педагогического сопровождения и входящий в ее состав психолого-педагогический консилиум разрабатывают адаптированные основные общеобразовательные программы, организуя создание специальных образовательных условий, проведение коррекционных занятий в соответствии с заключением Центральной психолого-медико-педагогической комиссии города Москвы, а также обеспечивают поддержку образовательного процесса детям с трудностями в обучении.

Таким образом, образовательное пространство школы представляет собой достаточно гибкую структуру, позволяющую наиболее оптимальным образом учесть особые образовательные потребности обучающихся, в том числе с РАС, создать специальные условия обучения, обеспечить необходимую психолого-педагогическую поддержку образовательного процесса. Расширение образовательной и социальной интеграции, переход к инклюзивным формам обучения отражают особое качество образовательной среды школы «Ковчег» — ее *адаптивность*, под которой понимается наличие в ней возможностей и условий для успешного присвоения каждым ребенком культурного опыта с учетом его возрастных особенностей, внутренних ресурсов, состояния здоровья и индивидуальных возможностей.

Методические подходы в обучении детей с расстройствами аутистического спектра

Универсальный дизайн в обучении

Модель совместного обучения детей с расстройствами аутистического спектра и их нейротипичных сверстников, принятая сообществом школы «Ковчег», соответствует принципам инклюзивного образования и является примером построения уроков и внеурочной деятельности на основе концепции универсального дизайна: педагогами применяются такие воспитательные и обучающие методики, которые эффективны для максимально возможного числа учеников. Например, для изучения нового материала на уроках чтения мультипликационный фильм или диафильм в ряде случаев будет эффективнее, чем чтение текста, т.к. текст с визуальным сопровождением не только в большей мере отвечает особенностям развития детей с РАС, но и хорошо усваивается детьми без нарушений эмоционально-волевой сферы. А для изучения единиц измерения на уроках математики для всех учеников начальной школы моделирование сделает материал более доступным для понимания, чем работа с картинкой.

Адаптация учебного материала

Для обучающихся с РАС адаптация учебного материала осуществляется по направлениям:

- методическая адаптация (например, использование визуальной поддержки или альтернативной коммуникации);
- программная адаптация в соответствии с АООП для обучающихся с РАС: например, различные учебные задачи для разных детей в пределах одного упражнения, уменьшение количества или упрощение целей в зависимости от психофизических особенностей ребенка.

Планирование урока по принципам универсального дизайна предполагает активное включение учеников с особыми образовательными потребностями в об-

разовательное пространство класса. Поэтому разные способы адаптации учебных материалов и техник применяются только при необходимости и направлены на включение детей в общее образовательное пространство и совместную деятельность.

Специальные технологии обучения

Психологические особенности развития и обучения детей с РАС таковы, что традиционные методы обучения — лекция, беседа, чтение текста малоэффективны. В то же время, благодаря современным технологиям — интерактивной доске, доступу в сеть Интернет, компьютерным коммуникаторам учитель школы «Ковчег» получает широчайшие возможности выбора мотивирующей наглядности, вариантов коммуникации, средств обучения. С помощью этих технологий, а также используя уже доказавшие свою эффективность методы обучения учеников с РАС — технологии визуальной поддержки и структурированного обучения, в школе выстраивается не директивная, а интерактивная и наиболее приспособленная для ребенка с РАС образовательная среда.

Одним из важнейших для нас методических подходов и психолого-педагогических принципов обучения детей с расстройствами аутистического спектра является эмоционально-уровневый подход, разработанный О.С. Никольской: стереотипии и аутостимуляции ребенка с аутизмом используются, по возможности, как первичные пути к будущей коммуникации. Стереотипные игры и ритуалы расширяются и добавляются в арсенал учителя для формирования социального взаимодействия с учеником. Далее процесс обучения идет с учетом стойких интересов детей: персонажи арифметических задач и текстов упражнений по русскому языку, содержание презентаций по предмету «Окружающий мир» и индивидуальные домашние задания — все это выбирается в соответствии с психофизическими особенностями, интересами и характером каждого ребенка.

Дизайн образовательной среды инклюзивного класса

Социальное взаимодействие в классе начинается с создания максимально комфортной (или наименее травматичной для детей с выраженным аутизмом) среды: учитываются особенности восприятия детей, используются архитектурные, технологические и организационно-педагогические решения: специальная мебель, наушники и одеяла, сенсорные стимуляторы, щадящий режим нагрузок и «сенсорная диета», уменьшающая сенсорные нагрузки. Начало работы связано с формированием у детей в малых группах и при фронтальной работе необходимых для обучения в школе способов коммуникации и правил поведения: простейших расписаний, очередности заданий и порядка их выполнения. Для этого, например, широко используется социальное моделирование с участием детей, не имеющих проблем в коммуникации: выход к доске, пример вербального ответа или ожидание своей очереди. Другие возможности инклюзивного состава класса используются в обучении социально приемлемому поведению, имитации и другим необходимым общеучебным навыкам, без которых обучение по классно-урочной системе было бы чрезвычайно затруднено.

Благодаря помощи тьюторов особенно эффективно можно использовать метод обучения с помощью функционально-распределенных и малых групп. Распределение разных учебных задач в пределах одной для всего класса дидактической игры или коллективного творческого дела позволяет удовлетворять индивидуальные образовательные потребности каждого ребенка при решении таких задач. Так, одна группа (команда) может учиться технике чтения, другая — отвечать на вопросы по тексту, третья — сконцентрироваться на обучении диалогу. При этом все дети работают над одним текстом, и общим результатом может быть создание какого-либо продукта, например, письменного пересказа с помощью составленных фраз и предложений и изготовленных иллюстраций.

Малая наполняемость классов также помогает максимально возможной индивидуализации обучения. Так, в малокомплектном классе из 9—12 человек при помощи двух тьюторов создаются функциональные группы по 3—4 ученика, причем состав групп не закреплен: для разных уроков и выполнения разных образовательных задач состав может варьироваться. Даже при обычной фронтальной работе такой состав класса позволяет эффективно включать в работу учеников с дефицитом внимания и осуществлять помощь детям, имеющим высоко специфические учебные задачи в работе над их индивидуальными заданиями.

Постановка дифференцированных учебных задач

Нужно отметить, что различные учебные задачи для разных учеников не предполагают деления класса на группы с отличными друг от друга заданиями, темами, учебниками и т. д. Напротив, тема урока, номер упражнения или текст для работы дома, задание на доске во время фронтальной работы у всех учеников обычно одни и те же. Меняются требования к выполнению и коррекционная направленность заданий, отвечающая особым образовательным потребностям учеников. Так, на уроках русского языка при выполнении одного и того же упражнения дети отвечают на те вопросы, которые наиболее актуальны для их адаптированной программы: учитель фиксирует внимание ученика с РАС на согласовании слов в словосочетании и графически показывает связь между словами, ученик без РАС в это время определяет лексико-грамматические разряды этих слов.

Компьютерные технологии в обучении

Для работы с детьми, имеющими РАС и другие особенности развития, в школе достаточно широко используются чрезвычайно эффективные современные компьютерные технологии, позволяющие включать в общеобразовательное пространство класса даже детей с тяжелыми и множественными

нарушениями в развитии (например, с ДЦП и аутизмом Каннера). Интерактивная доска, объединенная с планшетом iPad через сеть Интернет, гарантирует фиксацию внимания детей с РАС и с тяжелыми нарушениями речи на учебном материале, значительная часть которого адаптируется и представляется в графическом виде. Кроме возможностей самой интерактивной доски, сеть Интернет предлагает широчайший выбор тренажеров, дидактических игр и других учебных материалов по всем предметным областям, что особенно актуально для обучения детей в начальной школе. Для формирования и развития универсальных учебных действий сеть Интернет также предоставляет большие возможности: в настоящее время множество ресурсов в сети посвящено именно этим аспектам учебной деятельности. Для решения более специфических задач, связанных с особенностями обучения детей с РАС, используются специальные программы (при необходимости, выводимые на интерактивную доску) — это приложения для iPad «Аутизм Коммуникатор» и «Аутизм: визуальное расписание». Эти русскоязычные приложения сейчас проходят в школе апробацию для использования iPad как простейшего коммуникатора и для обучения русскому языку детей с аутизмом и с тяжелыми нарушениями речи в условиях классно-урочной системы.

Инклюзивные опыт школы «Ковчег»: самое важное — образовательная среда и школьное сообщество

Самые важные ресурсы для обучения детей с РАС в школе «Ковчег» — это возможности инклюзивной образовательной среды. В школе реализуются множество способов, стратегий и форм работы, для того чтобы дети смогли поддержать друг друга и сформировать классное сообщество: школьные праздники, тематические внеурочные мероприятия, музыкальные и другие занятия в рамках дополнительного образования, школьный туристический

клуб (известны несколько примеров, когда у детей с РАС именно трэвел-терапия показывала наиболее значительный коррекционный (абилитационный) результат. На уроках в инклюзивной школе моделируются такие ситуации, в которых обычный ребенок получает опыт общения с детьми, имеющими особые образовательные потребности, и детям предоставляется информация об особенностях и возможностях каждого человека. В школе используется подход, при котором осуществляется опора на сильные стороны ребенка, создается возможность продемонстрировать эти сильные стороны на уроке; оценка несет не соревновательный, а обучающий и индивидуально мотивационный характер. Для социальной адаптации детей с РАС и с другими проблемами развития школой «Ковчег» поддерживаются необходимые внешние связи: осуществляется сотрудничество с общественными организациями и внешкольными институтами, работающими на включение людей с особенностями развития в общественную и культурную жизнь, организующими трудоустройство и дальнейшее обучение (Интегрированный театр-студия «Круг-II», РООИ «Перспектива», Центр реабилитации инвалидов детства «Наш Солнечный Мир», учреждения профессионального и высшего образо-

вания). Также нельзя не отметить давние профессиональные и партнерские отношения школы «Ковчег» с Центром психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков МГППУ, с Институтом проблем инклюзивного образования МГППУ. Специалисты, педагоги школы чрезвычайно высоко оценивают вклад ЦПМСДиП в формирование общего методического пространства для более эффективного и качественного включения детей с РАС в систему школьного обучения.

Ученики и выпускники школы — постоянные участники таких городских инклюзивных мероприятий как «Театральная перспектива», «Строим мосты — фотоаппараты в руках детей», паралимпийские фестивали и др.

Опыт работы школы «Ковчег» свидетельствует о том, что включение детей с расстройствами аутистического спектра не только возможно, но и может быть эффективно обеспечено в рамках общеобразовательной организации, если принципы инклюзии разделяются всеми участниками школьного сообщества — педагогами, специалистами, учениками и родителями в условиях гибкой образовательной среды и атмосферы принятия любого ребенка не только в отдельном классе, группе, но и во всей школе. ■

Литература

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М., 1996.
2. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок: пути помощи М.: Теревинф, 2005.
3. *Никольская О.С., Баенская Е.Р.* Коррекция детского аутизма как нарушения аффективной сферы: содержание подхода // Дефектология. 2014. № 4. С. 27–33.
4. *Шрамм Р.* Детский аутизм и АВА / Р. Шрамм. Екатеринбург: Рама Паблишинг. 2013. 208 с.
5. *Питерс Т.* Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию. СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. 192 с.
6. *Зюмалла Р.* Обучение и сопровождение людей с аутизмом по программе ТЕАССН. Минск. ОО «Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам», 2005.
7. На пути к инклюзивной школе. Пособие для учителей. М.: Региональная общественная организация инвалидов «Перспектива», 2008.
8. Стратегии командного сотрудничества в реализации инклюзивной практики образования. Сборник материалов. Сост. Перфильева М.Ю., Борисова Н.В. М.: Региональная общественная организация инвалидов «Перспектива», 2012.

The experience of inclusion of students with autism spectrum disorders in the mainstream school environment in the Kovcheg school

N.V. Borisova*,
School «Kovcheg» № 1321, Moscow, Russia
sch1321@yandex.ru

M.E. Bushmelev**
School «Kovcheg» № 1321, Moscow, Russia
miao@hotmail.ru,

State general education facility of the Moscow city School Kovcheg № 1321, Moscow, Russia, was founded 25 years ago by professionals of the Center for Curative Pedagogics and parents for education and social adaptation of children, including children with disabilities. The school functions based on the principles of integrated education and inclusive approach in education, the educational environment in it was established, and it is adapted for the educational needs of each student on the maximum level. The article describes the experience and organizational forms of inclusion of children with autism spectrum disorders in the educational environment of the Kovcheg school, the main principles and approaches that are used in school education, the directions of the educators' work for creation of the inclusive environment.

Keywords: School «Kovcheg», inclusive education, special terms for education, universal design for education, autism spectrum disorders.

References

1. *Vygotskij L.S. [Vygotsky L.S.] Pedagogicheskaja psihologija [Pedagogical psychology]. Moscow, 1996.*
2. *Nikol'skaja O.S., Baenskaja E.R., Libling M.M. Autichnyj rebenok: puti pomoshhi [Autistic child: ways to help]. Moscow, Terevinf, 2005.*
3. *Nikol'skaja O.S., Baenskaja E.R. Korrekcija detskogo autizma kak narusheniya affektivnoj sfery: sodержание podhoda [Special education of infantile autism as a violation of the affective sphere: content approach]. Defektologija [Special pedagogy]. Moscow, 2014, № 4, pp. 23–33.*
4. *Shramm R [Shramm R.] Detskij autizm i ABA [VB Teaching Tools]. Ekaterinburg, Rama Publishing, 2013. 208 p.*
5. *Piters. T. [Peeters Theo] Autizm: Ot teoreticheskogo ponimaniya k pedagogicheskomu vozdeystviyu [Autism. From Theoretical Understanding to Educational Intervention]. Saint Petersburg, Institut special'noj pedagogiki i psihologii [Institute of Special Pedagogy and Psychology], 1999. 192 p.*
6. *Zjumalla R. [Zumalla R.] Obuchenie i soprovozhdenie ljudej s autizmom po programme TEACCH [Education and support for people with autism TEACCH program]. Minsk, OO «Belorusskaja asociacija pomoshhi detjam-invalidam i molodym invalidam» [Belarusian Association of Assistance to Disabled Children and Young People], 2005.*
7. *Na puti k inkluzivnoj shkole. Posobie dlja uchitelej [Towards an inclusive school. Handbook for teachers]. Moscow, Regional'naja obshhestvennaja organizacija invalidov «Perspektiva» [Regional Public Organization of Disabled People «Perspective»]. Moscow, 2008.*
8. *Strategii komandnogo sotrudnichestva v realizacii inkluzivnoj praktiki obrazovanija. Sbornik materialov [Strategy team collaboration in the implementation of inclusive education practices. The collection of materials]. Sost. Perfil'eva M.Ju., Borisova N.V. M.: Regional'naja obshhestvennaja organizacija invalidov «Perspektiva» [Regional Public Organization of Disabled People «Perspective»], Moscow, 2012.*

For citation:

Borisova N.V., Bushmelev M.E. The experience of inclusion of students with autism spectrum disorders in the mainstream school environment in the Kovcheg school // *Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2016. Vol. 14. No 1, pp. 19–26. doi:10.17759/autdd.2016140102

* *Borisova Natalya Vladimirovna*, curator of inclusive education of the State budget general education facility School «Kovcheg» № 1321, e-mail: sch1321@yandex.ru

** *Bushmelev Maxim Evgenievich*, special education teacher of the State budget general education facility School «Kovcheg» № 1321, e-mail: miao@hotmail.ru

УЧЕБНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОСОБИЯ
MANUALS

Адаптация учебных заданий для детей с расстройствами аутистического спектра

А.В. Хаустов*,
Московский городской психолого-педагогический университет,
Москва, Россия
arch2@mail.ru

О.В. Загуменная**,
Московский городской психолого-педагогический университет,
Москва, Россия
alexmk9@yandex.ru

В статье описаны способы адаптации учебных материалов для детей с расстройствами аутистического спектра, получающих образование в начальной школе по адаптированным основным программам. Предлагаются различные варианты адаптации заданий: от упрощения инструкции и представления ее в наглядном виде до изменения уровня сложности и содержания. Даются примеры разноуровневых адаптированных учебных заданий для детей, обучающихся в первом классе, по четырем предметам: математика, русский язык, литературное чтение, окружающий мир. Выделены ключевые принципы использования адаптированных учебных заданий. Материалы разработаны и апробированы на базе Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков Московского городского психолого-педагогического университета. Представленные адаптированные учебные материалы позволяют осуществлять реализацию адаптированных образовательных программ в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обуча-

Для цитаты:

Хаустов А.В., Загуменная О.В. Адаптация учебных заданий для детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 1. С. 27–37. doi:10.17759/autdd.2016140103

* *Хаустов Артур Валерьевич*, кандидат педагогических наук, методист Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков Московского городского психолого-педагогического университета, старший научный сотрудник Института инклюзивного образования Московского городского психолого-педагогического университета, Москва, Россия, e-mail: arch2@mail.ru

** *Загуменная Ольга Викторовна*, учитель начальных классов Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков Московского городского психолого-педагогического университета, Москва, Россия, e-mail: alexmk9@yandex.ru

ющихся с ограниченными возможностями здоровья. Адаптация учебного задания для ребенка с РАС проиллюстрирована конкретным примером.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, адаптированные учебные материалы, адаптированные учебные задания, адаптированная основная общеобразовательная программа.

Обучение детей с РАС в начальной школе в соответствии с Федеральным Законом от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в условиях инклюзивного образования и в условиях инклюзивных классов для детей с другими ограничениями возможностей здоровья и в классах для обучающихся с РАС. Образование осуществляется по адаптированным основным общеобразовательным программам (далее – АООП) в условиях получения образования в классе с другими обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с РАС.

Необходимость обучения по АООП обусловлена наличием у детей с РАС различных специфических особенностей, осложняющих усвоение общеобразовательной программы начального общего образования без создания специальных условий.

В настоящий момент школьники с РАС обучаются с использованием общеобразовательных учебников и рабочих тетрадей из различных учебно-методических комплектов (например, УМК «Школа России») или учебников и рабочих тетрадей для детей с умственной отсталостью.

20-летний опыт обучения детей с РАС в начальной школе Центра показывает, что для успешного освоения обучающимися образовательных программ недостаточно существующих учебников. Поэтому одним из условий, необходимых для обучения данной категории детей, является наличие дополнительных специальных учебных материалов к уже существующим учебно-методическим комплектам: адаптированных

рабочих тетрадей и адаптированных учебных пособий. Таким образом, на уроке у учителя появляется возможность помимо основного учебника предложить учащемуся с РАС адаптированные задания на бланках, наглядные схемы и алгоритмы к той или иной теме, облегчающие ее усвоение, а также специальный демонстрационный материал и т. д.

Способы адаптации учебных материалов для детей с РАС в начальной школе

Часть адаптированных материалов может разрабатываться индивидуально для конкретного учащегося, а часть использоваться для работы с группой детей, имеющих схожие особенности. Рассмотрим наиболее распространенные способы адаптации учебных материалов, и в частности, самих учебных заданий.

1. Упрощение инструкции к заданию, включающее:

- разбивку многоступенчатой инструкции на короткие шаги в виде алгоритма;
- замену сложных для понимания слов или фраз пиктограммами, на которых схематически показано, что нужно делать;
- дублирование устных инструкций письменными.

2. Индивидуализация стимульных материалов

У многих обучающихся с РАС есть специфические интересы, которые необходимо использовать при подготовке адаптированных заданий. Например, ученик может решать задачу не на счетных палочках, а на игрушечных машинках из мультфильма «Тачки»; читать предложение не про маму, которая «мыла раму», а про одного из героев его любимого мультфильма.

3. Дополнительная визуализация, позволяющая лучше понять содержание задания

При возникновении у детей с РАС трудностей понимания условий математических задач необходимо использовать не только краткую запись и схему, но и наглядную реалистичную иллюстрацию или инсценировать условие задачи с помощью реальных предметов. При знакомстве с «твердыми» и «мягкими» звуками на уроках чтения можно представить их в виде «твердого камешка» (или синего кубика) и «мягкой травки» (или зеленого помпона).

4. Минимизация двойных требований

В процессе обучения детям часто предъявляются двойные требования: решить задачу и записать ее в тетрадь, списать текст и выделить в нем орфограммы и т.д. Выполнение двойных требований — часто сложная задача для детей с РАС. В таких случаях важно сконцентрироваться на первостепенной задаче и снизить дополнительное требование.

Например, при решении задачи по математике ученику можно предложить оформить решение в специальном бланке, в который он сможет вписать известные цифры, нарисовать схему, а также записать решение. Таким образом снижаются требования к правильному оформлению задачи в тетради. По русскому языку вместо списывания текста из учебника можно предложить ребенку вставить пропущенные орфограммы в напечатанном и вклеенном в тетрадь бланке.

5. Сокращение объема заданий при сохранении уровня их сложности

В связи со специфическими нарушениями произвольного внимания, трудностями переработки информации, программирования собственной деятельности у детей с РАС часто отмечается замедленный темп работы. В такой ситуации они могут не успевать выполнять все задания наравне с другими детьми. В этом случае ребенку можно предложить меньшее количество заданий. При этом уровень их сложности не меняется.

Описанная адаптация заданий помогает детям с низкой скоростью письма, с повышенной утомляемостью. При изучении но-

вого типа примеров по математике ученик может выполнить не 10 примеров, как весь класс, а только 5, что будет достаточным для отработки конкретного навыка. По русскому языку он может вместо 5-ти предложений списать только 3, при этом выполнив в них синтаксический разбор наравне с другими учащимися класса.

6. Упрощение содержания задания

Для детей с РАС, уровень развития которых ниже уровня развития сверстников (например, ребенок с РАС и интеллектуальными нарушениями в инклюзивном классе), меняется уровень сложности задания. Например, все ученики пересказывают прочитанный текст, а ребенок с РАС подбирает к простым предложениям из этого текста, напечатанным на отдельных листочках, соответствующие картинки. На уроках математики ученик с РАС может вместо примеров на умножение многозначных чисел решить примеры с такими же цифрами, но только на сложение, так как этот навык уже отработан.

Таким образом, варианты адаптации задания могут быть совершенно разными и касаться разных его аспектов: инструкции к заданию, его объема, уровня сложности, содержания.

Способ адаптации зависит от особенностей переработки ребенком информации, уровня сформированности учебных навыков, уровня его интеллектуального развития и от других особенностей.

Для ребенка с РАС и задержкой психического развития задание может быть таким же, как и у всех остальных учеников, но меньшим по объему, с упрощенной наглядной инструкцией. Для ребенка же с РАС и интеллектуальными нарушениями упрощается содержание задания.

Примеры разноуровневых адаптированных заданий для детей с РАС в начальной школе ЦПМССДиП

Приведем несколько примеров адаптированных заданий разного уровня по четырем основным предметам (русский язык, литературное чтение, математика, окружа-

ющий мир), эффективно использующихся при обучении детей с РАС в первом классе.

1 класс. Математика

Пример 1. Математика

Детям предлагается решить стандартную задачу по математике для 1 класса на нахождение суммы.

Коля поймал 2 рыбы, а Петя 1 рыбу. Сколько всего рыб поймали мальчики?

Инструкция: Прочитай задачу, сделай краткую запись в тетради, выполни решение.

Ученики читают задачу в учебнике или на доске, оформляют в тетради краткую запись, выполняют решение.

Аналогичное адаптированное задание (два уровня адаптации)

1-й уровень адаптации: Ученику предлагается бланк с текстом задачи и специально отведенным местом для оформления краткой записи и решения, а также с местом для схемы. Такая адаптация позволяет более тщательно проработать текст задачи (на бланке можно подчеркивать и выделять слова цветными карандашами или фломастерами), упрощает ориентировку на листе бумаги (есть специально выделенные места для краткой записи, решения и ответа).

Коля поймал 2 рыбы, а Петя 1 рыбу.

Сколько всего рыб поймали мальчики?

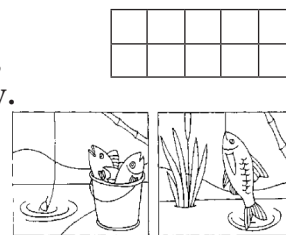
2-й уровень адаптации: Ученику предлагается бланк с текстом задачи, картинкой к ней (для улучшения понимания смысла задачи) и с уже подготовленной краткой записью, где в специально отведенных клеточках ему необходимо вписать только цифры. Также предусмотрено место для

схемы. Такая адаптация необходима ученику, испытывающему трудности при понимании текста задачи, при оформлении краткой записи. Кроме того работа с данным бланком значительно экономит время в том случае, если ребенок испытывает трудности зрительно-моторной координации, не позволяющие ему писать с достаточной скоростью. В результате появляется возможность отработать на уроке большее количество аналогичных и других заданий.

Задача

Коля поймал 2 рыбы, а Петя поймал 1 рыбу.

Сколько всего рыб поймали мальчики?



Задача.

Было — р.
 Поймал — р. } ? р.

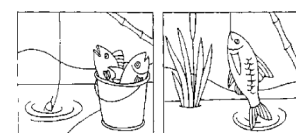
Решение.

--	--	--	--	--

Ответ: всего у Пети стало рыбы.

Альтернативное задание

Ученику, испытывающему значительные трудности в усвоении программы по математике, можно предложить альтернативное задание с похожим видом деятельности, но значительно упрощенное по своему содержанию. Например, перед учеником не ставится цель прочитать задачу и оформить к ней краткую запись. Ему просто предлагается решить примеры по картинкам, вписав цифры в подготовленный шаблон. По возможности учитель может предложить нарисовать схему.



--	--	--	--	--

Пример 2. Математика

Ученикам предлагается списать с доски или из учебника примеры и решить их.

$5 + 3 =$

$7 + 2 =$

$6 + 3 =$

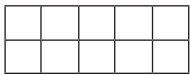
$8 - 2 =$

Инструкция: Реши примеры.

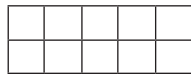
Аналогичное адаптированное задание (два уровня адаптации)

1-й уровень адаптации: Ученику предлагается бланк либо с написанными примерами, либо с местом, где он может это сделать. Причем ученик может как вписывать цифры, так и приклеивать их в случае моторных затруднений. Под каждым примером находится схема, заполнение которой помогает ребенку наглядно увидеть ответ.

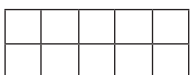
$5 + 3 = \square$



$7 + 2 = \square$



$6 + 3 = \square$

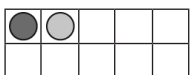


$8 - 2 = \square$

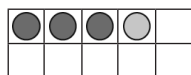


2-й уровень адаптации: Ученику предлагается бланк с написанными примерами (примеры могут быть легче) и с нарисованными схемами. Ученику нужно посчитать количество кружков на каждой схеме и правильно записать (приклеить) ответ.

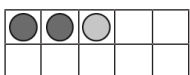
$1 + 1 = \square$



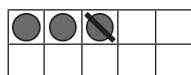
$3 + 1 = \square$



$2 + 1 = \square$



$3 - 1 = \square$



Альтернативное задание

Варианты альтернативных заданий могут быть различными в зависимости от возможностей ученика. Например, можно предложить такое задание: «Раскрась столько кружочков, сколько показывает цифра».



1 класс. Русский язык

Пример 1. Русский язык

Ученики 1-го класса списывают слова, выделяют в них гласные буквы, делят на слоги и ставят ударение.

Инструкция: Спиши слова. Поставь под гласными буквами красный кружок. Раздели слова на слоги. Поставь в словах ударение:

Рука, небо, стол, кошка, собака, лужа, крыша, лицо

Аналогичные адаптированные задания (два уровня адаптации)

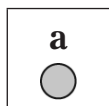
1-й уровень адаптации: Если списывание слов представляет для ученика трудности и отнимает много времени, ему можно предложить бланк с написанными словами.

Инструкция: Поставь под гласными буквами красный кружок. Раздели слова на слоги. Поставь в словах ударение:

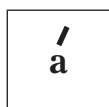
Рука, небо, стол, кошка, собака, лужа, крыша, лицо

2-й уровень адаптации: Ученику предлагается бланк с написанными словами. При этом количество этих слов может быть уменьшено. В зависимости от возможностей ребенка упрощается задание. Также может измениться «подача» самой инструкции: вместо речевой инструкции учитель может использовать визуальную, которую ребенок легче понимает и запоминает.

Например, инструкция «поставь под гласными буквами красный кружок» может быть обозначена такой карточкой с изображением гласной буквы и красным кружком под ней:



Инструкция «поставь в словах ударение» иллюстрируется при помощи карточки с изображением гласной буквы и знаком «ударения» над ней:



Для проверки понимания прочитанного можно предложить соединить слова с соответствующими картинками.

Альтернативное задание

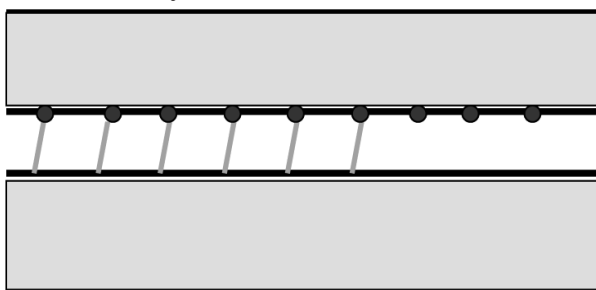
Ученику, у которого не сформированы навыки чтения и/или письма, предлагается бланк с написанными вместо слов буквами. Варианты заданий могут быть различными в зависимости от уровня знаний.

Инструкция: Под гласными буквами нарисуй красный кружок, под согласными буквами нарисуй синий кружок.

а у м о с

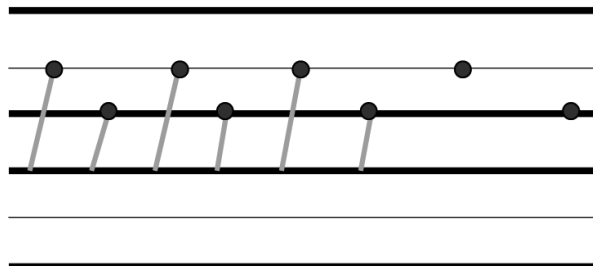
Пример 2. Русский язык

В первом классе на уроках русского языка много времени отводится на написание элементов письменных букв. Ученику с РАС, испытывающему значительные сложности при их написании, предоставляются разлинованные особым способом бланки — с более широкой по сравнению с обычными прописями строкой. «Нерабочая» строка, которая не используется для написания элементов букв, затемнена.



По мере совершенствования моторных навыков и зрительно-моторной коорди-

нации осуществляется переход на другие бланки. Рабочая строка в них такая же широкая (соответствует ширине строки в тетради в широкую линейку). Специальная разлиновка позволяет написать не только строчную, но и прописную букву.



1 класс. Литературное чтение

Пример 1. Литературное чтение

На уроках литературного чтения в первом классе ученикам, которые овладели навыком чтения слов, предлагается задание прочитать слова и составить предложение с одним из них.

Инструкция: Прочитай слова. Составь предложение с одним из слов.

Кот нос суп машина слон рыба

Аналогичные адаптированные задания (два уровня адаптации)

1-й уровень адаптации: В качестве адаптированного задания ученику предлагается бланк со словами и картинками к ним. Наличие картинок способствует лучшему пониманию прочитанных слов и создает дополнительную мотивацию. Если ребенок способен, то он устно вместе со всеми составляет предложение с одним из слов. При этом в качестве подсказки у него есть картинки.

Инструкция: Прочитай слово, соедини его с картинкой.

Кот нос суп машина слон рыба



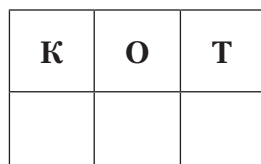
2-й уровень адаптации: В случае затруднений при составлении предложения мож-

но дать подсказку в виде картинки с изображением знакомого ребенку действия



Альтернативное задание

Ученику, у которого недостаточно сформирован навык чтения слов, а также имеются другие особенности, не позволяющие справиться с основным и адаптированными заданиями, можно предложить альтернативное задание. Например, составить (склеить) слово из известных ему букв, соотнося его с уже написанным словом и картинкой.



1 класс. Окружающий мир

При изучении данного предмета учащиеся с РАС сталкиваются с большим количеством трудностей, обусловленных как речевыми, так и когнитивными особенностями данной категории детей. В связи с этим самой главной задачей при адаптации заданий является максимальная визуализация, а также возможность подкрепить знания, получаемые в устной форме, различными видами практической деятельности как с реальными предметами, так и на бланках.

Пример 1. Окружающий мир

Учитель просит всех детей посмотреть на рисунок растения и назвать его части.

Инструкция: Посмотри на рисунок и назови изображенные на нем части растения.



При выполнении данного задания ученик может работать по учебнику или у доски (если данная схема отображена на доске).

Аналогичное адаптированное задание

Ученику предлагается бланк с аналогичным рисунком, а также слова на карточках с названиями частей растения. Ему необходимо приклеить слова к соответствующим местам. Подобный способ адаптации позволяет ученику успешно оперировать незнакомыми понятиями. Возможность приклеить карточку со словом к картинке вместо называния этих слов или вместе с их называнием делает ученика более успешным (в случае речевых нарушений), и дает учителю возможность оценить его знания.



КОРЕНЬ

СТЕБЕЛЬ

ПЛОД

ЛИСТ

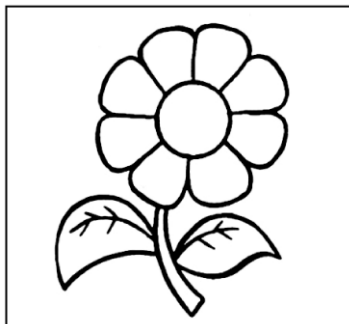
ЦВЕТОК

В качестве дополнительного способа адаптации уменьшается количество понятий, и остаются только хорошо знакомые ребенку слова.

Альтернативное задание (два варианта)

1-й вариант альтернативного задания

Учитель дает ребенку картинку с изображением растения.

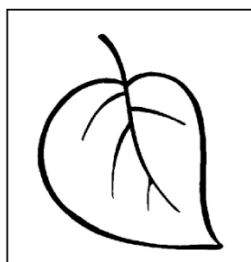
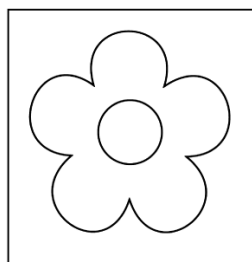


Инструкция: Раскрась цветок желтым цветом, а листок зеленым цветом.

Для детей с наиболее выраженными трудностями восприятия и переработки информации задание еще более упрощается. Дается не одна картинка с изображением растения, где учащийся должен «вычленивать» отдельные части, а две: на одной изображен цветок, на другой — лист растения. В результате узнать изображение цветка и листочка ребенку проще.

2-й вариант альтернативного задания

Учитель дает ребенку 2 картинки: на одной изображен цветок, а на другой — лист растения. Учитель последовательно показывает ребенку картинки, задает вопрос «Что это?». Просит раскрасить изображения.



Инструкция: Что это? Раскрась цветок желтым цветом. Что это? Раскрась листик зеленым цветом.

Приведенные примеры наглядно иллюстрируют, что адаптация учебных заданий может быть различной по уровню, что зависит от индивидуальных особенностей конкретного учащегося.

Заключение

Результаты практической работы специалистов ЦПМССДиП МГППУ в области школьного обучения детей с РАС позволяют выделить несколько ключевых **принципов** использования адаптированных учебных заданий:

1. Адаптация заданий применяется только по мере необходимости.

2. Степень адаптации заданий должна постепенно сводиться к минимуму.

3. Адаптация задания преимущественно распространяется на уровень сложности и/или его объем. При этом основной вид деятельности учащихся при использовании учителем обычных и адаптированных заданий принципиально не отличается.

Если все ученики класса пишут, то ученик, нуждающийся в адаптированном задании, также будет в данный момент заниматься письмом, а не раскрашивать. Если на уроке идет устная беседа с ответами на вопросы, нужно постараться создать такие условия, чтобы ученик, имеющий специфические особенности, также мог ответить на вопрос доступными ему способами и средствами.

4. При использовании адаптированных заданий фронтальная инструкция, по возможности, остается для всех общей (например, «спишите», «прочитайте», «решите пример» и т.д.).

Таким образом, мы учим ребенка ориентироваться на учителя. При этом тьютор, который может помочь ребенку на уроке, не должен дублировать инструкции, произнесенные учителем.

Пример адаптации учебных материалов для обучающегося с РАС

Проиллюстрируем, каким образом может осуществляться адаптация учебных материалов и методик для конкретного ребенка с РАС с целью преодоления у него трудностей в обучении.

1. Описание трудностей в обучении

Ребенок обучается в 1 классе по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с РАС (Вариант 8.2.).

На уроках математики у него возникли трудности с усвоением темы «Сравнение чисел». Анализ ситуации показал, что данные трудности можно разделить на 2 группы:

1 группа. Трудности, обусловленные недостаточной сформированностью понятий «больше» — «меньше», непониманием смысла (значения) операции сравнения двух чисел.

2 группа. Трудности, связанные с непониманием знаков «>» и «<». При сравнении чисел ученик путал данные знаки, так как они не несли для него смысловой нагрузки.

2. Цель коррекционной работы с ребёнком

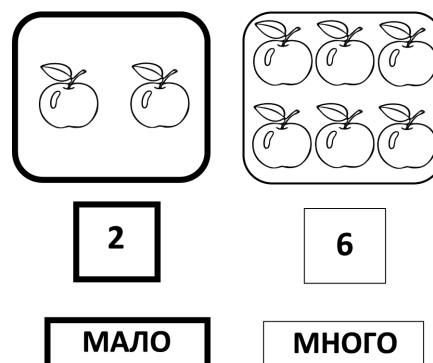
Учитывая вышеописанные трудности, нами была определена цель коррекционной работы с данным ребенком — научить сравнивать два однозначных числа с использованием знаков «>» и «<».

3. Содержание коррекционной работы

Коррекционная работа осуществлялась в несколько этапов:

1 этап. Для того чтобы ученик усвоил понятия «больше» — «меньше» и мог осознанно использовать их при сравнении двух чисел, нами была проведена большая практическая работа, в процессе которой ребенок действовал не только с самими числами, но и с реальными предметами. Сначала мы использовали более привычные понятия «много» — «мало», предлагая ребенку посчитать предметы и определить, в какой группе их много, а в какой мало. Затем реальные предметы заменялись изображениями. Работа продолжалась на специально подготовленных рабочих бланках. Ученик должен был написать циф-

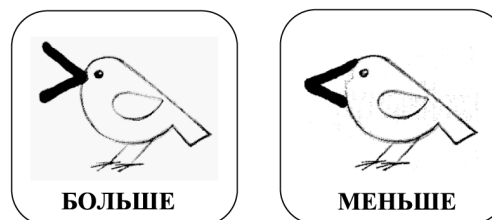
ру, соответствующую количеству предметов в каждой группе, и приклеить слова «МНОГО» и «МАЛО» под нужной цифрой.



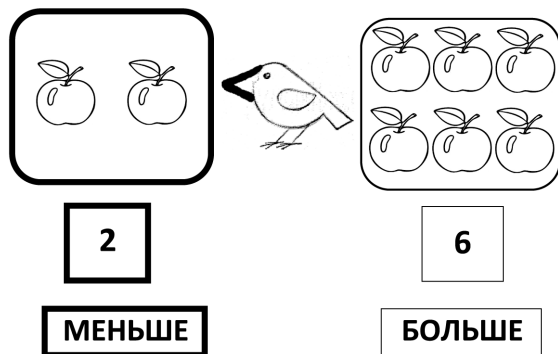
Первый прямоугольник с нарисованными предметами, квадрат с цифрой и прямоугольник со словом мы выделяли более жирным контуром или цветом, так как при сравнении ребенок должен научиться ориентироваться именно на первое число.

Данная работа проводилась на большом количестве предметов и их изображений, до тех пор пока ученик не начал самостоятельно считать предметы и приклеивать необходимые слова. При этом понятие «МНОГО» соотносилось с понятием «БОЛЬШЕ», а понятие «МАЛО» с понятием «МЕНЬШЕ». Карточки с этими словами ученик также приклеивал на рабочий бланк.

2 этап. Для того чтобы преодолеть трудности, связанные с непониманием знаков «>» и «<», мы использовали прием *визуальной ассоциации*. При его использовании у ребенка формировалась ассоциация знаков «>» и «<» с клювом птички. Знак «>» — птичка открывает клюв, чтобы съесть много (больше), знак «<» — птичка закрывает клюв, потому что не хочет кушать, она съест мало (меньше). Подобная адаптация подачи учебного материала способствовала лучшему пониманию смысла (значения) изучаемых знаков.



При сравнении чисел мы сначала предлагали ребенку приклеить на бланк слова «больше» и «меньше», а потом приклеить нужную птичку, ориентируясь на представленные выше опорные схемы:



По мере автоматизации навыка степень адаптации заданий уменьшалась. В итоге, мы предлагали ребенку стандартную запись и стандартную инструкцию: «Сравни числа, поставь знаки “>” или “<”».

$$2 \text{ ___ } 6$$

4. Достигнутые результаты.

В результате используемых нами адаптированных заданий, методических приемов и инструкций нам удалось добиться понимания смысла операции сравнения чисел, а также научить ребенка осознанно использовать знаки «>» и «<». Полученные знания ученик смог применить в дальнейшем при сравнении двузначных чисел. ■

Adaptation of educational tasks for children with autism spectrum disorders

A.V. Khaustov*,

Moscow State University of Psychology and Education,
Moscow, Russia
arch2@mail.ru

O.V. Zagumennaya**,

Moscow State University of Psychology and Education,
Moscow, Russia
alexmk9@yandex.ru

The article describes different methods of adaptation of educational materials for children with ASD who are receiving education in elementary school adapted basic educational programs. It contains examples of varied levels of adapted educational tasks for children with ASD who are studying four subjects in the first grade: mathematics, the Russian language, literary reading, environmental science. The article underlines key principles for the usage of adapted educational tasks. The materials were developed and tested on the base of the Center for Psychological, Medical and Social Support for Children and Adolescents of the Moscow State University of Psychology and Education. The presented adapted materials allow to realise adapted educational programs in accordance with the Federal State Educational Standards of Elementary General Education for students with disabilities. Adaptation of an educational task for a child with ASD is illustrated here with a concrete example.

Keywords: autism spectrum disorders, adapted educational materials, adapted educational tasks, adapted basic general educational program.

For citation:

Khaustov A.V., Zagumennaya O.V. Adaptation of the educational tasks for children with autism // *Autism and Developmental Disorders (Russia)*. 2016. Vol. 14. No 1, pp. 27–37. doi:10.17759/autdd.2016140103.

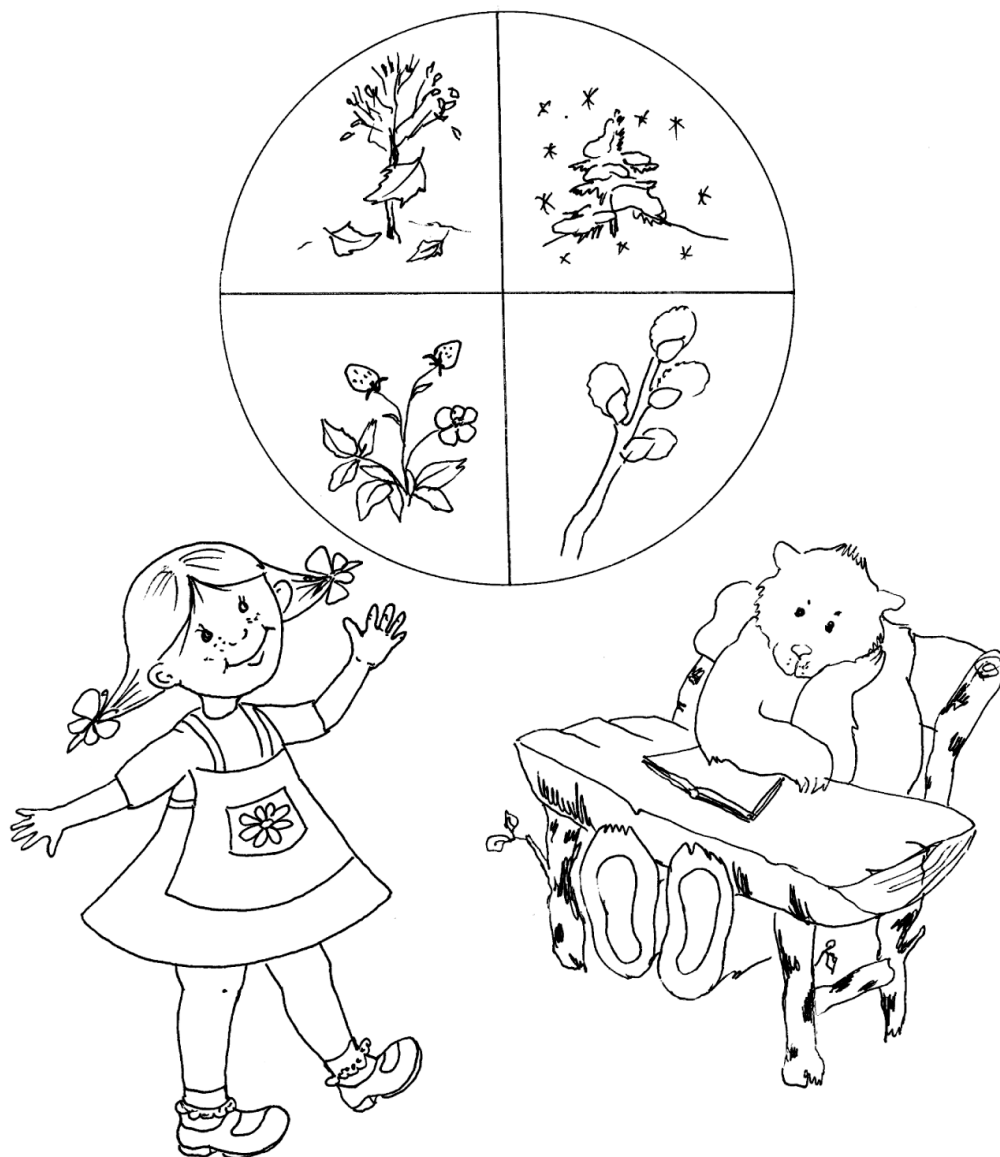
* *Khaustov Arthur Valerievich*, PhD in Pedagogic, methodologist of the Center for Psychological, Medical and Social Support to Children and Adolescents of the Moscow State University of Psychology and Education, senior research officer of the Institute for Inclusive Education of the Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, e-mail: arch2@mail.ru

** *Zagumennaya Olga Viktorovna*, elementary school teacher of the Center for Psychological, Medical and Social Support to Children and Adolescents of the Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, e-mail: alexmk9@yandex.ru

Ю.Б. Павлова, Т.Ю. Хотылева

КРУГЛЫЙ ГОД¹

Методика развития и коррекции речи



Художник Е.В. Федорова

**U.B. Pavlova, T.U. Khotyleva
YEAR ROUND**

Method of speech development and correction

¹ Продолжение. Начало см. в № 1 (46), 2015 г.

Прочитай. Впиши пропущенные слова. Дополни рассказ.

Жалко птичек

Наступила..... Выпал..... Плохо стало жить.....
Нет ни....., ни..... Нечем кормиться ПИЧУГАМ.
Но зато есть добрые..... Они знают, что зимой птич-
кам..... Дети помогают птицам.

Задания к тексту:

1. Какое время года наступило?
2. Скажи по-другому: Наступила зима или ... зима, или ... зима.
3. Какое предложение подходит к тексту. Подчеркни.

Выпал зуб. Выпал снег. Выпал из гнезда.

4. Какие птицы зимуют с нами? Обведи их названия.

ВОРОБЕЙ

ГОЛУБЬ

СНЕГИРЬ

СИНИЦА

ПАВЛИН

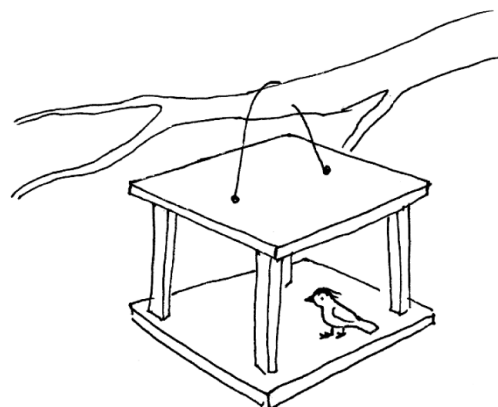
ЛЕБЕДЬ

5. Почему птицам плохо зимой?
6. Чем **питаются** птицы зимой?
7. Чем мы можем покормить птиц?
8. Почему детей в тексте назвали «добрыми»? Кого еще мы называем добрыми?
Какие поступки нужно совершать, чтобы тебя назвали добрым?
Расскажи.

9. Как это называется?

.....

Напиши



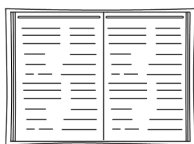
10. Видел ли ты кормушку? Где?

11. Из чего можно сделать кормушку?

12. Сделай кормушку, повесь у себя во дворе и помогай птицам перезимовать.

13. Внимательно рассмотри **иллюстрацию** к рассказу. Чего не хватает? Дорисуй.

14. Перескажи рассказ как можно более подробно.



Питаются — едят

Иллюстрация — рисунок в книжке

Пичуги — маленькие птички

Послушай (прочитай) и выучи стихотворение.

И. Токмакова

Как под горкой снег, снег,
И на горке снег, снег,
А под снегом спит медведь,
Тише, тише, не шуметь!

Нарисуй **иллюстрацию** к этому стихотворению.



Что делает зимой **БУРЫЙ** медведь?

Где зимой спит медведь? В

Вспомни и расскажи, где живет зимой лиса, волк, белка, мышка.

У каких животных нет домика?

Какие животные зимой спят? Обведи. Подпиши.

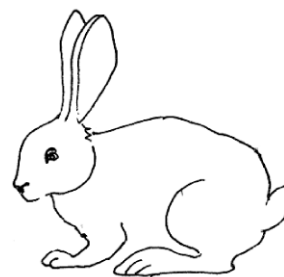


Может быть, ты знаешь еще каких-нибудь животных, которые спят зимой? Нарисуй их.



Послушай (прочитай) загадки. Найди к каждой загадке отгадку и соедини. Раскрась.

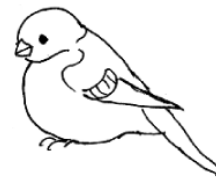
Зимой на ветке яблоки,
Скорей их собери!
И вдруг **ВСПОРХНУЛИ** яблоки...
Да это ...



Летом серый,
Зимой белый...



Белое одеяло
Всю землю накрывало...



Какие еще загадки о зиме ты знаешь? Запиши. Выучи наизусть.
Нарисуй отгадки.

Прочитай текст.

Февраль

Последний месяц зимы — февраль. В феврале дует сильный ветер. Еще трещат морозы, но природа уже ждет первых теплых весенних дней.

Перескажи текст.

Найди в тексте слова, противоположные по смыслу данным:

ПЕРВЫЙ — ПОСЛЕДНИЙ
ХОЛОДНЫЙ —
СЛАБЫЙ —

ЛЕТО —
ТЕПЛО —
НОЧЬ —

Послушай (прочитай) стихотворение:

Ветхая избушка

А. Блок

Ветхая избушка
Вся в снегу стоит.
Бабушка-старушка
Из окна глядит.
Внукам-шалунишкам
По колено снег.
Весел ребятишкам
Быстрых санок бег...
Бегают, смеются,
Лепят снежный дом,

Звонко раздаются
Голоса кругом.
В снежном доме будет
Резвая игра...
Пальчики застудят, —
По домам пора!
Завтра выпьют чаю,
Глянут из окна, —
А уж дом растаял,
На дворе — весна.

Скажи по-другому:

Ветхая избушка — избушка

Из окна глядит — из окна

Звонко раздаются — звонко

Резвая игра — игра

Пальчики застудят — пальчики

Рассмотри и раскрась рисунок. Подходит он к стихотворению А. Блока?

Чего на нем не хватает?

Что бы ты дорисовал?



Снежок

Николай Некрасов

Снежок порхает, кружится, На улице бело. И превратились лужицы В холодное стекло.	Где летом пели зяблики, Сегодня — посмотри! — Как розовые яблоки, На ветках снегири.
--	---

Снежок изрезан лыжами,
Как мел, скрипуч и сух,
И ловит кошка рыжая
Веселых белых мух.

Скажи по-другому:

Снежок порхает — снежок
Холодное стекло на лужах — это
Веселые белые мухи — это

Кот поёт, глаза прищуря...

Афанасий Фет

Кот поёт, глаза прищуря; Мальчик дремлет на ковре. На дворе играет буря, Ветер свищет на дворе. «Полно тут тебе валяться, — Спрячь игрушки да вставай! Подойди ко мне прощаться,	Да и спать себе ступай». Мальчик встал, а кот глазами Проводил и все поёт; В окна снег валит клоками, Буря свищет у ворот.
--	--

Выучи то стихотворение, которое тебе больше понравилось.

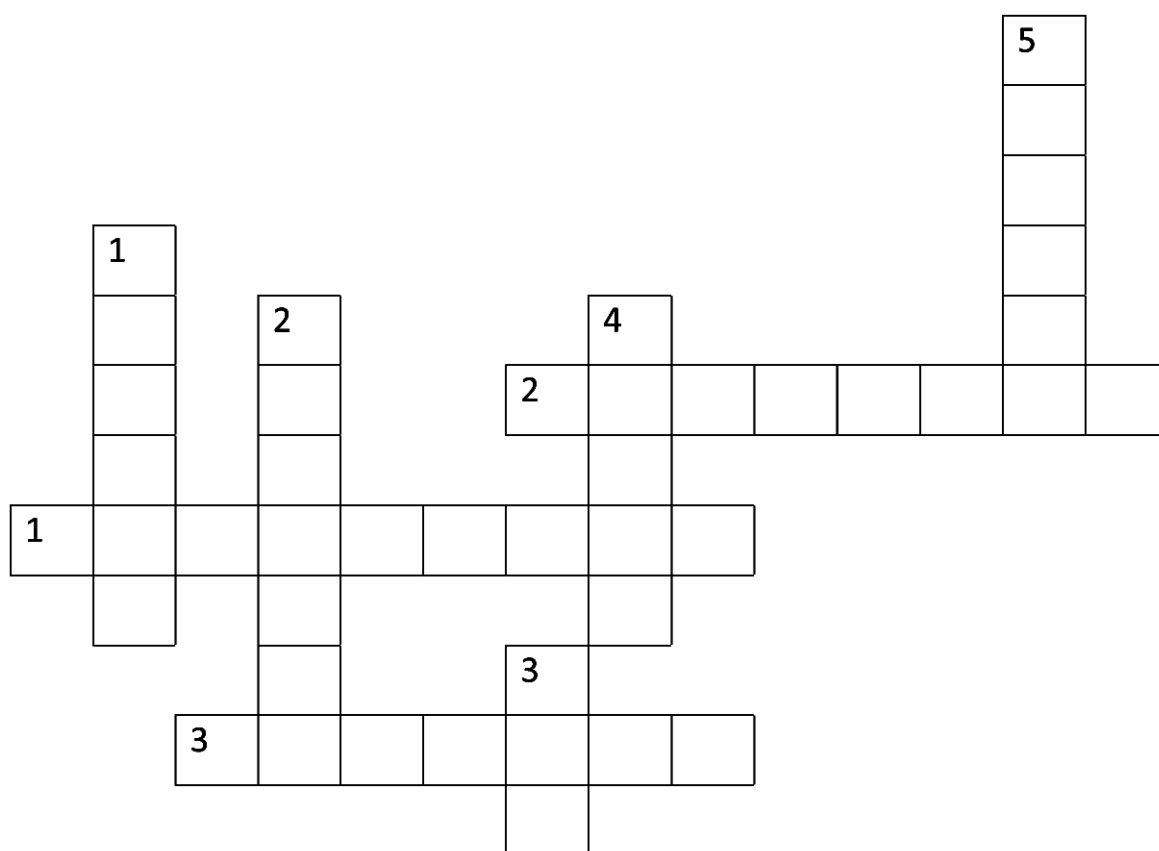
Отгадай кроссворд.

По горизонтали:

1. Дети — озорники, или ...
2. Заморозят, или...
3. Весной снежный дом ...
Что сделал?

По вертикали:

1. Старая избушка — ...
2. Маленький домик — ...
3. Горячий напиток, который приятно пить, когда замерзнешь.
4. На них катаются с горы — ...
5. Быстрая лошадка — ...



Впиши подходящие по смыслу слова:

Зимой на улице можно играть в

Из снега можно слепить

Зимой можно кататься на

К кормушке зимой прилетают

Мороз рисует зимой на окнах

Вспомни и нарисуй как можно больше предметов, в названии которых прячется слово «Снег». Подпиши свои рисунки.

Выбери слова, подходящие к теме «Зима», подчеркни их, составь с этими словами предложения: тепло, жарко, холодно, снег, листопад, метель, лыжи, снеговик, лед, ледоход, скользко, дождливо, иней, купаться, загорать, таять, искриться.

Ю.Б. Павлова*,
Московский городской психолого-педагогический университет,
Москва, Россия.
pavlovayulia2011@ya.ru

Т.Ю. Хотылева**,
гимназия № 1540, Москва, Россия.
thotyleva@gmail.com

Методическое пособие создано на анализе многолетнего опыта работы педагогов с детьми, имеющими нарушения в развитии, и предназначено для подготовки к школе детей или для первоклассников, имеющих речевые проблемы и трудности в общении, что приводит к школьной неуспешности.

Ключевые слова: мотивация к обучению, школьная неуспешность, речевые проблемы.

Для цитаты:

Павлова Ю.Б., Хотылева Т.Ю. Круглый год. Методика развития и коррекции речи. Продолжение // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 1. С. 38–48. doi:10.17759/autdd.2016140104

* *Павлова Юлия Борисовна*, учитель-логопед Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков Московского городского психолого-педагогического университета, Москва, Россия, e-mail: pavlovayulia2011@ya.ru

** *Хотылева Татьяна Юрьевна*, кандидат педагогических наук, руководитель структурного подразделения ГБОУ Гимназия № 1540, Москва, Россия, e-mail: thotyleva@gmail.com

Year Round¹

U.B. Pavlova*,
Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russia
pavlovayulia2011@ya.ru

T.U. Khotyleva**,
Gymnasium № 1540
Moscow, Russia
thotyleva@gmail.com

This methodological manual is created based on the analysis of many years of experience of teachers working with children with developmental disorders. The manual is aimed at pre-school children or first graders with speech and communication difficulties leading to academic failure.

Keywords: motivation for learning, academic failure, speech problems.

For citation:

Pavlova U.B., Khotyleva T.U. Year Round. Method of speech development and correction. Continuation // *Autism and Developmental Disorders (Russia)*. 2016. Vol. 14. No 1, pp. 38–48. doi:10.17759/autdd.2016140104.

* *Pavlova Uliya Borisovna*, Speech therapist of the Center for Psychological, Medical and Social Support to Children and Adolescents of the Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, e-mail: pavlovayulia2011@ya.ru

** *Khotyleva Tatiana Urieovna*, PhD in pedagogy, head of the Department of the State Budget Educational Institution Gymnasium № 1540, Moscow, Russia, e-mail: thotyleva@gmail.com

¹ Continued. Beginning in № 1 (46), 2015.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ
PEDAGOGICAL EXPERIENCE

**Формирование учебных навыков
у ребенка с расстройством
аутистического спектра,
органическим поражением
центральной нервной системы
и с нарушением интеллектуальной
сферы**

Р.К. Ульянова*,
педагог-дефектолог, Москва, Россия
ukn73@mail.ru

К.Н. Ульянов**,
логопед-дефектолог, Москва, Россия
ukn73@mail.ru

Один из самых трудных этапов в коррекционной работе с ребенком, имеющим расстройство аутистического спектра, — установление контакта. Когда эта задача решена, умелый педагог может даже у интеллектуально сниженного ребенка раскрыть потенциальные способности, увидев особый интерес, даже если этот интерес патологического характера. На основе выявленных интересов и способностей можно строить дальнейшую работу по развитию ребенка. Описан опыт продолжительной педагогической работы в 1970-х годах по подготовке к обучению во вспомогательной школе девочки с диагнозом аутизм, органическим поражением центральной нервной системы, со сниженным интеллектом, повы-

Для цитаты:

Ульянова Р.К., Ульянов К.Н. Формирование учебных навыков у ребенка с расстройством аутистического спектра, органическим поражением центральной нервной системы и с нарушением интеллектуальной сферы // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 1. С. 49–56. doi:10.17759/autdd.2016140105

* *Ульянова Раиса Калистратовна*, кандидат педагогических наук, педагог-дефектолог, Москва, Россия, e-mail: *ukn73@mail.ru*

** *Ульянов Константин Николаевич*, логопед-дефектолог, Москва, Россия, e-mail: *ukn73@mail.ru*

шенной агрессией и полевым поведением. Подробно описаны приемы работы, используемые педагогом-дефектологом для решения поставленных задач, даны обобщающие комментарии к конкретным ситуациям занятий с ребенком, перечислены результаты работы по формированию учебных навыков и воспитанию ребенка.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, учебные навыки, контакт, взаимодействие, агрессия, полевое поведение.

Продолжительное время в 1970-х годах педагог-дефектолог занималась с девочкой с органическим поражением центральной нервной системы, нарушением интеллектуальной сферы, имеющей диагноз ранний детский аутизм¹. Описание ребенка в начале занятий, хода педагогической работы и ее результатов сопровождается комментариями конкретных приемов работы.

Описание ребенка

Ира М., 5 лет 5 месяцев. Родители обратились с жалобами на отсутствие у дочери контакта с детьми и взрослыми, трудности поведения, отставание от сверстников в развитии. Девочка не умеет и отказывается учиться рисовать, лепить и писать. Речевое общение ограниченное: она говорит только тогда, когда ей что-то нужно.

Семейная ситуация

Сведения о родителях: мать — инженер, по характеру замкнутая, сдержанная, с ребенком строга, дочь ее раздражает. Отец — биолог, необщительный, внешне производит впечатление человека жесткого, но с дочерью обращается ласково, страдает по поводу ее состояния. Из-за нарушений у ребенка он занят только работой и уходом за ней, отказался от общения с друзьями.

Ребенок от первой беременности. Девочка родилась недоношенной с весом 2 кг 350 г, ростом 43 см. (матери было 36 лет). В роддоме Ира перенесла пневмонию, затем сепсис. К груди ее не прикладывали около 30 дней. Долгое время у девочки был дефицит веса. В грудном возрасте у нее от-

мечалась реакция на дискомфорт. Голову держала с 3-х месяцев, сидела плохо даже в год, но встала в 8 месяцев, пошла в 1 год 3 месяца. Первые слова появились до года: «папа», «мама», «песок», но активно словами девочка не пользовалась. Игрушки она не брала, предпочитала перелистывать книги. С одного года у девочки нарушился ход развития: она не тянулась к игрушкам и, хотя знала родных и не боялась посторонних, но к общению не стремилась. Также Ира не проявляла самостоятельности в овладении навыками еды и одевания, была в еде очень избирательна, не называла по картинкам знакомые предметы.

С раннего возраста девочка наблюдалась в Институте психиатрии АМН СССР (в настоящее время — НЦПЗ РАМН), с 3-х лет получала медикаментозное лечение. С 5-ти лет по настоянию отца Ира посещала массовый детский сад. Программу детского сада она не осваивала. С детьми не контактировала, часто возникали конфликты из-за того, что девочка не усвоила понятий «мое — чужое», «живое — неживое». Ира разговаривала сама с собой или повторяла обращенные к ней вопросы, к четырем годам в речи не было местоимения «я». Пассивность ребенка сменялась однообразной деятельностью: иногда она возила вперед-назад какую-нибудь игрушку, не используя ее по назначению.

Первый прием

Физическое развитие Иры соответствует возрасту. Окружность головы 51 см, глаза широко расставлены. Верхняя губа короткая, затылок уплощен, черты лица

¹ В настоящее время принят термин «расстройство аутистического спектра».

мелкие, наблюдается легкое расходящееся косоглазие слева. Патологии со стороны внутренних органов не выявлено.

Контакту девочка почти недоступна. При обращении к ней она уходит в другой конец комнаты. Двигательно беспокойна, подпрыгивает на двух ногах, неловко расставляет ноги, бегаёт, берет предметы и бросает их. Иногда останавливается с застывшим лицом с устремленным в пространство взглядом, не реагируя на обращения.

Папа пытается представить девочку с лучшей стороны, продемонстрировать запас ее знаний и задает вопрос: «Ира, скажи, с какой буквы начинается слово «марксизм»?». Ира отвечает: «ма». На этом беседа заканчивается, так как девочка снова начинает бесцельно хватать игрушки и бросать их на пол.

Комментарий: Папа выбрал для анализа слово «марксизм» не потому, что Ира понимала его значение, а потому, что надеялся получить ответ, поскольку она, как и многие дети с аутизмом, с большим удовольствием произносила необычные, малопонятные слова, чем слова обиходные и соответствующие возрасту.

На первые занятия девочка входила в помещение молча или протестовала, издавая пронзительные звуки. Иногда она вбегала, хватая попавшиеся под руку предметы, бросала их на пол, ломала игрушки, например, отрывала игрушечному слону уши и ноги, выкалывала куклам глаза. Лицо ее временами выглядело безжизненным, взгляд пустой, бессмысленно устремленный в окно, в стену, на куклу. Казалось, что она не слышит обращенной к ней речи. На прикосновение педагога или его просьбу пойти в учебную комнату девочка реагировала плачем или кричала, что она не хочет этого делать, употребляя глагол во втором лице: «Не хочешь!». Иной раз она спокойно садилась на край стула, но резко отрицательно реагировала на предложение что-либо сделать: импульсивно ударяла педагога, сбрасывала со стола игрушки, учебные предметы и ложилась на пол, глядя в потолок. Требовалось найти способы под-

нять девочку с пола, побудить сесть за стол и начать работать. Уговоры не помогали.

Комментарий: у детей с аутистическими расстройствами часто бывает протестное поведение, без специального обучения они обычно не выполняют инструкции, к тому же не терпят никакого давления. Сосредоточить их внимание и вызвать на взаимодействие — очень трудная задача.

Проблемные зоны ребенка

Из наблюдений за девочкой, обследования в группе и анамнеза удалось выявить, что на первый план в ее поведении выступает стойкий негативизм к контакту с детьми и взрослыми. Ей свойственны наличие страхов, напряженность, эмоциональная уплощенность, полевое поведение, агрессивность, отсутствие целенаправленной деятельности.

Специалистами выставлен диагноз ранний детский аутизм, остаточные явления раннего органического поражения ЦНС.

Цель работы педагога-дефектолога

Целью работы педагога было подготовить девочку к школе: развить навыки письма, подготовить к усвоению навыков чтения и счета. Следовало также научить Иру вступать во взаимодействие, развить эмоциональную чувствительность.

Задачи работы

По мере хода коррекционной работы для достижения поставленных целей педагог решала различные задачи, постепенно их усложняя: необходимо было найти способы привлечь внимание ребенка, затем установить с ним контакт. Позже следовало научить сидеть за столом, создать положительную мотивацию для игры, вовлечь в деятельность, научить выполнять инструкции, развить моторику и познавательный интерес, и многое другое. Поэтому педагог планировала работать с ребенком поэтапно.

Ход и приемы работы

На начальном этапе необходимо было привлечь внимание ребенка, затем удерживать внимание хотя бы на короткий промежуток времени. В наблюдениях за Ирой педагог отметила пристрастие девочки к воздушным шарам и основала на этом прием своей работы.

Фрагмент занятия

На глазах у девочки педагог начала надувать заранее приготовленные шары. Ира внимательно следила за происходящим, на просьбу подать желтую веревочку к желтому шару поспешно встала с пола и подала ее. Чтобы удержать внимание и установить контакт, педагог медленно проговаривала: «Синий шар завяжем синей веревочкой». «А красный шарик — красной веревочкой», — уже добавляла Ира, находя требуемое. Эта работа повторялась несколько дней, стало очевидно, что Ира способна к коротким диалогам и может вступать во взаимодействие с педагогом. Следовало закреплять достигнутое. После надувания шаров удавалось в них поиграть с Ирой, подбрасывая и считая. Радость и удовольствие, которые испытывала девочка, создавали условия для положительной мотивации к дальнейшим занятиям.

На следующем этапе педагог постепенно переключала Иру на новую деятельность — рисование шаров с натуры. Ира укладывала связку шаров на стул, стоящий напротив ее рабочего места. Рассмотрение шаров вызывало у нее удовольствие, и в данной ситуации ее удавалось удержать за столом для рисования.

Вначале положительных эмоций от нового занятия у Иры не было: прикосновение мокрой кисточки, прилипание краски вызывали у девочки страх, раздражение и негативизм. Ира не хотела работать самостоятельно. Она водила рукой педагога, заставляя рисовать шары так, что краска без просветов заполняла весь лист бумаги. Все шары сначала были только голубыми и синими. На попытку внести другой цвет,

поправить рисунок девочка реагировала пронзительным криком, возбуждением, отказом от взаимодействия.

Комментарий: *детям, имеющим РАС, переход с одного этапа работы на другой очень труден из-за проблем с переключением, поэтому переход следует осуществлять незаметно для них. Приходится искать подходящую ситуацию, а часто и способ ошеломить ребенка, используя различные приемы работы.*

В случае с Ирой для привнесения в рисунок нового цвета педагог выбрала момент и на глазах у девочки смешала белую и красную краски, получив при этом розовую. Преобразование цвета привело девочку в восторг. Она начала самостоятельно составлять и изменять цвета. Появились розовые шары, затем желтые и все остальные. Увлеченная работой, Ира часто не замечала, как педагог, используя известный прием работы, перекладывала кисть из своей руки в Ирину, а заметив, уже не выпускала ее. Иногда она бралась за самый кончик кисточки и раскрашивала готовые контуры шаров в разные цвета. Чтобы не прерывать деятельности и связи с ребенком, прилипшую к рукам девочки краску педагог сразу же вытирала приготовленной заранее салфеткой, объясняя при этом, что такие руки бывают у многих тружеников, что грязь можно смыть.

Комментарий: *многим детям с аутизмом присуща боязнь грязных рук, они не переносят прилипшей краски или пластилина, что затрудняет вовлечение их в изобразительные виды деятельности. При этом некоторые дети с РАС быстрее и легче, чем дети, страдающие олигофренией или с ДЦП, овладевают многими навыками, особенно рисованием, если преодолен негативизм, и развит интерес к этой деятельности.*

Так постепенно Ира научилась самостоятельно держать кисть, увереннее и свободнее пользоваться красками.

Поскольку у Иры отсутствовала инициатива, то ее надо было постоянно побуждать

к действию, очень осторожно, от простого к сложному, вести к поставленной цели, расширяя познавательный интерес.

На очередном этапе работы, учитывая особый интерес девочки к предметам круглой формы, она совместно с педагогом рисовала мячики, по ходу игры с зеркалом — солнечные зайчики, затем одуванчики с натуры, апельсины, мыльные пузыри. Постепенно Ира перешла к самостоятельному рисованию, научилась замыкать круг. Для облегчения работы по развитию зрительно-двигательной координации, внимания, воспитания усидчивости, умения следить за движением своей руки Ира начала работать на больших листах бумаги. Со временем к девочке приходили точность и плавность движений, которые у нее не были еще сформированы.

Комментарий: *С детьми, имеющими РАС, в отличие от здоровых детей и детей с олигофренией, обучение рисованию нельзя начинать с простейших палочек, столбиков, пятнышек. В силу своих особенностей и различных моторных трудностей они не могут подчиниться на занятиях общим правилам. Работа с ними должна быть дифференцирована.*

В случае с Иррой, учитывая ее пристрастие к шарам, обучение начинали с рисования округлых форм. Для овладения методом примакивания кистью, всем ворсом, для переключения Ирры на более тонкую работу, перешли к рисованию мелких предметов, украшающих наши большие шары. Ира, примакивая кисточкой, т.е., прикладывая кисть всем ворсом, изображала на своих шарах снежок, капельки, кораблики, горошки и т.п. Чтобы она не застревала на одном и том же, надо было постоянно вносить новизну в каждое занятие, заинтересовывать предстоящей работой, вызывать живое, эмоциональное отношение к рисованию нового предмета, сохраняя тем самым интерес к этому виду деятельности. Это требовало от педагога большой изобретательности, поскольку Ирре трудно было оторваться от своих шаров.

На следующем этапе Ирре предлагалось украшать шарами-горохами вырезанную из бумаги одежду для кукол. Сначала это были юбки и платья больших размеров. Девочка вновь с удовольствием рисовала свои любимые шарики, но уже в ограниченном пространстве. Затем одежда стала более мелких размеров; шарики, овалы соответственно тоже уменьшились. Позднее одежду украшали только совсем мелким рисунком в узкой полосе — кружочками, точками, овалами. Этот прием помогал постепенно овладевать графическими навыками, и преодолевалось отрицательное отношение Ирры к обучению. Занятия по рисованию в узкой полосе, приближенной к размерам тетрадной строки, продолжались. Моторное развитие девочки улучшалось, руки ее становились все более ловкими. Им была уже посильна такая тонкая работа как изображение орнамента на предметах и рисунках. Например, Ира самостоятельно украсила ритмически построенным узором игрушечный домик, сделанный вместе с педагогом.

Гуашью Ира наносила бордюры на картонные стаканчики, блюдца, керамические плитки. Эти подсобные материалы были удобны тем, что с них было легко смыть один узор и нарисовать другой. Попутно велась работа с пластилином, ножницами, также Ира училась шить по проколам.

Постепенно менялось и поведение девочки: она становилась все более усидчивой, управляемой, контактной, могла выслушать инструкцию педагога, обратиться за помощью. И педагог могла уже задавать ей вопросы о том, что она будет рисовать, каким цветом раскрашивать и т.д., не вызывая негативизма. Ира вступала в диалог. Вопросы активизировали девочку, побуждали к действию, не давали возможности отвлекаться от завершения работы, способствовали развитию диалога.

Комментарий: *Коррекционная работа с ребенком с РАС часто основывается на его сверхценном интересе. В случае с Иррой, используя ее пристрастие к шарам, удалось расширить понятие «шар»: это круг, мячик, елочная игрушка, это солнышко, солнечный*

зайчик; солнышко пригрело землю, появился из земли одуванчик — цветок, как «маленькое солнышко». Таким образом особый интерес ребенка постепенно «разбавлялся», внимание его переключалось на различные окружающие предметы и явления.

Работа по обучению навыкам письма, чтения и счета продолжалась. Чтобы заинтересовать ребенка новым видом занятий, педагог избирала ту тематику, которая могла бы понравиться девочке: из плотной бумаги делала ей заготовку гребешка для куклы. Ира самостоятельно вырезала зубцы, украшала гребешок в узкой полосе узором, используя при этом не кисть, а уже тонкий фломастер или ручку. Делая разметку узора на салфетке, она приобретала навыки пространственной ориентировки в пределах листа. Например, украшая салфетку, она рисовала в центре листа кружок, затем кружки слева вверху и внизу и, наконец, справа вверху и внизу. В процессе украшения салфетки штриховкой у девочки все более развивался глазомер, совершенствовалась координация в системе глаз — рука, плавность и ритмичность движения руки по листу. Таким образом, Иру уже легче было переключить с одного узора на другой, в частности, на рисование зигзага, петель, овалов. Это позволило перейти к работе сначала в альбоме, затем в тетради в клетку, а позднее в косую линейку.

Комментарий: *У Иры развивались технические навыки плавного и безотрывного письма, которые часто не могут быть выработаны автоматически в тетради у детей с аутизмом, в отличие от обычных детей, поскольку дети с РАС быстро пресыщаются и не выдерживают однообразного монотонного процесса написания палочек, кружков, петелек, крючков и т.п. Задачу обучения графическим навыкам у таких детей надо решать в комплексе, одновременно с развитием всей изобразительной деятельности, основываясь на их пристрастиях и сверхценных интересах.*

На заключительных этапах работы параллельно с развитием у девочки мелкой

моторики и графических навыков велась работа по ознакомлению ее с окружающим миром. Так, для освоения темы «времена года» с наступлением весны педагог вместе с Ирой проращивали семена фасоли, овса и подсолнуха. Затем Ира самостоятельно, по показу педагога, высаживала их в ящик на подоконнике, с усердием поливала, наблюдала за появлением ростков и первых листочков. Эта работа целиком захватила Иру. Приходя в группу, она обнимала, а иногда хватала ящик с растениями, ставила к себе на стол и с большим интересом, жадно рассматривала свои растения. Насладившись ими, она как бы эмоционально насыщалась, становилась спокойнее, целенаправленнее. Ира охотно рисовала фасоль и подсолнух с натуры, с радостью ухаживала за растениями: рыхлила землю, ставила подпорки к тонким стеблям, наблюдала за их ростом. Подсолнухи выросли высокие и дружно зацвели. Цветение растений произвело еще большее впечатление на Иру. Она охотно рисовала цветущие подсолнухи, и прежде чем нарисовать, внимательно их рассматривала. Эти растения были для нее хорошим эмоциональным зарядом, стимулом, чтобы включиться в работу. Вид цветущих подсолнухов вызывал у девочки сильное эмоциональное переживание и яркое сенсорное впечатление, что усиливало положительное восприятие окружающего. Вместе с растениями девочка как бы эмоционально прорастала сама, становилась более теплой, более доступной для воспитания и обучения, более контактной с педагогом. С девочкой устанавливалась прочная эмоциональная связь.

На занятиях постепенно переходили от темы «весна» к теме «лето». Сначала рисовали цветы мать-и-мачехи, потом с натуры одуванчики, осенью совершали прогулки в сад, где собирали букеты осенних листьев, рассматривали их и рисовали в группе. От настоящих видов осенней природы переходили к репродукциям картин на тему осени. Девочка с большим интересом рассматривала их. И часто, чтобы успокоиться, она просила: «Хочу осень», — и быстро отыскивала репродукции картин и свои рисунки.

Накануне Нового года Ира с удовольствием рисовала и вышивала Деда Мороза, украсила его шубу орнаментом. Она пристально наблюдала за сменой времен года. Окружающие помогали ей почувствовать и прожить каждое время года, что находило отражение в ее рисунках, аппликациях, лепке.

Комментарий: *Ребенок с аутизмом — это человек со многими неизвестными факторами развития. Ира — не исключение. Интеллектуально сниженная девочка, она научилась тонко чувствовать природу, наблюдать ее и делать свои маленькие открытия.*

Результаты

Постепенно Ира научилась воспринимать задания, внимательно их выслушивая, появились любознательность, интерес, и таким образом устанавливалась связь с внешним миром. Патологическое влечение, связанное с односторонним интересом к шарам, постепенно затормаживалось и частично угасало, улучшалось поведение Иры, она становилась более контактной, управляемой и могла переключаться с одного вида деятельности на другой. Педагог постоянно активизировала интерес Иры к новым впечатлениям, благодаря чему у девочки развивалась и обогащалась речь. Систематические насыщенные занятия с привлечением нового интересного материала имели и терапевтическое значение. Девочка, наслаждаясь впечатлениями, успокаивалась, включалась в деятельность, отвлекалась от агрессии и страхов, постепенно училась подчиняться учебному плану педагога.

Постепенно девочка перешла к самостоятельному рисованию. Наблюдательность

ее развивалась, и фантазии стали богаче. Этому способствовали и прогулки на природе, когда педагог постоянно направляла ее внимание на окружающий мир. Такой метод работы позволил раскрыть художественную одаренность Иры.

Использование различных рисовальных средств (фигурная линейка, музыкальная доска, планшетный компьютер) способствовали отработке точности, ритмичности и плавности движений руки. Это позволило перейти к написанию букв, таким путем у Иры были развиты графические навыки и рука подготовлена к письму. Ира научилась читать, писать, считать, работать совместно с другими детьми и была подготовлена к обучению во вспомогательной школе. Очень важно, что Ира научилась хорошо рисовать.

Катамнестические данные в 16 лет: Ира окончила 8 классов вспомогательной школы, посещала кружок творчества при районном центре для детей и подростков.

Необходимо отметить, что в работе с детьми с РАС прежде всего помогают педагогическое чутье и гибкость, позволяющие использовать и изобретать новые приемы работы, что облегчает поиск и установление контакта с ребенком. Выявив какую-либо парциальную одаренность ребенка с РАС, направляя его пристрастие к определенным вещам в другое русло, развивая этот новый интерес, педагог может успешно корректировать его поведение, расширять кругозор, формировать навыки общения, а также обучать необходимым знаниям и умениям. Эта работа может быть плодотворной с самыми тяжелыми детьми, имеющими РАС. ■

Forming learning skills of the child with autism spectrum disorder, organic damage of the central nervous system and intellectual deficits

R.K. Ulyanova*,
special educator, Moscow, Russia
ukn73@mail.ru

K.N. Ulyanov**,
speech pathologist, Moscow, Russia
ukn73@mail.ru

One of the most difficult stages of special education services for the child with autism spectrum disorder is establishing contact. When this problem is solved, a skilled educator would be able to reveal potential abilities and see a special interest (even maybe of a pathologic nature) even in a child with intellectual deficits. These interests and abilities are the basis of the further work on the child's development. This article describes the prolonged educational work during the 1970s on the preparation for school of a girl diagnosed with autism, organic damage of the central nervous system, diminished intellect, heightened aggression and impulsive behavior. The article provides detailed description of the techniques used by the special educator for the problem solving, as well as general commentary for the concrete situations of the sessions with the child, the results of the work on developing learning skills and raising a child.

Keywords: autism spectrum disorder, learning skills, contact, interaction, aggression, impulsive behavior.

For citation:

Ulyanova R.K., Ulyanov K.N. Forming learning skills of the child with autism spectrum disorder, organic damage of the central nervous system and intellectual deficits // *Autism and Developmental Disorders (Russia)*. 2016. Vol. 14. No 1, pp. 49–56. doi:10.17759/autdd.2016140105

* *Ulyanova Raisa Kalistratovna*, special educator, Moscow, Russia, e-mail: *ukn73@mail.ru*

** *Ulyanov Konstantin Nikolaevich*, speech pathologist, Moscow, Russia, e-mail: *ukn73@mail.ru*

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ
FOREIGN EXPERIENCE

О ключевых проблемах аутизма¹ Как мы можем помочь

Б. Нейсон*,
клинический психолог, Grand Blank, США,
billnason@yahoo.com

Билл Нейсон — американский клинический психолог, проработавший с людьми аутистического спектра более 30-ти лет, — проделал собственную эволюцию взглядов от жесткого бихевиоризма до гуманизма. В своих двух книгах «Дискуссия об аутизме» он последовательно описывает трудности, с которыми приходится сталкиваться людям на спектре. Как бы от их лица Билл Нейсон говорит о том, что они чувствуют, переживают, видят, ощущают, когда окружающий мир наваливается на них со всей своей скоростью и хаосом, а самые близкие люди заняты постоянным изменением их поведения, подлаживанием его под общепринятые нормы. В данном отрывке автор предлагает способы помощи людям с аутизмом, испытывающим проблемы с восприятием целого, страдающим от слабости процессов центрального согласования, понимающим буквально и не замечающим подтекста. Задача окружающих — упростить им бесконечную борьбу с непонятным нейротипичным миром. Все, кто имеет с ними дело (родители, опекуны, педагоги), должны прояснять каждую мелочь, проверять, поняли ли они нас, говорить все конкретно и буквально, ведь для аутичных людей не существует ничего «само собой разумеющегося». Так мы сделаем их жизнь проще и подарим себе минуты настоящего взаимопонимания.

Ключевые слова: аутизм, спектр, связывание, обработка, мышление, потрясение, перегрузка, детали, буквальный.

Если сомневаетесь — пусть ребенок сам задаст темп!

Я не знаю, все ли из вас заметили! У Вашего ребенка есть своя скорость обработки информации и темп, с которым он все де-

лает. Вы не можете ускорить его. У многих детей на спектре переработка информации замедлена, и реакции задержаны. Мы часто пытаемся торопить их, но это никогда не получается. Они застывают и сопротивляются давлению, что часто только ухудша-

Для цитаты:

Нейсон Б. О ключевых проблемах аутизма. Перевод с английского Л.Г. Бородиной. Продолжение // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 1. С. 57–64. doi:10.17759/autdd.2016140106

* *Билл Нейсон*, клинический психолог, специалист по прикладному анализу поведения, Grand Blank, штат Мичиган, США, e-mail: *billnason@yahoo.com*

¹ Продолжение. Начало см. в № 3 (48), 2015 г.

ет ситуацию. Чем больше мы давим, тем сильнее они сопротивляются. Это происходит потому, что мозг не может работать быстрее, чем идет обработка информации. Он впадает в панику, отключается или дает реакцию борьбы-или-бегства. Мы всегда должны помнить об этом и давать ребенку возможность самому устанавливать темп действия. К сожалению, это неудобно нам, но необходимо ему. Естественно хотеть, чтобы ребенок соответствовал нашему темпу, но часто это просто невозможно. Позвольте ему установить свой темп и почувствовать комфорт и свою состоятельность!

Уменьшайте растерянность: разбивайте на части, замедляйте и проясняйте

Мы обсудили, что мозг людей на спектре устроен по-другому, иначе, чем у нас. Из-за того, что нейронные связи между различными центрами головного мозга у них слабые, им трудно быстро одновременно обрабатывать разнородную информацию. Нейротипичный мозг может интегрировать множество информации одновременно и гладко ее переработать. Человек на спектре вынужден справляться с той же информацией последовательно, складывая ее по кусочкам, на сознательном уровне. Они должны продумывать то, что мы понимаем интуитивно. Это замедляет и утяжеляет процесс, что приводит к задержанной обработке информации.

Как мы можем помочь? Что мы можем сделать, чтобы поддержать человека, когда общаемся с ним и учим его? Как мы можем перекинуть мост между двумя информационными мирами так, чтобы более удобно общаться и строить отношения?

1. «Разбивай на части». Первое, что мы можем сделать, — это постараться не давать одновременно разнородную информацию и не ожидать от людей на спектре, что они смогут справиться сразу с многоступенчатой задачей или с несколькими делами одновременно. Разбейте их на последовательные части. Давайте информацию по-

следовательно, пошагово, так, чтобы они могли воспринять и интегрировать ее. Разбивайте задания на простые звенья и выкладывайте последовательность действий. Выложите информацию перед ними, чтобы они могли продумать ее.

2. «Замедляй». Так как люди на спектре не могут одновременно перерабатывать разнородную информацию и должны делать это последовательно, делайте все медленнее и давайте им время на обработку (продумывание). Ваши словесные инструкции должны быть короткими. Предоставляйте дополнительное время для обработки. Может быть, вам придется дать им 10–30 секунд на то, чтобы понять и отозваться. Позвольте им учиться в таком темпе, в котором они не перегружаются. Во время общения или занятий разбивайте все процессы на части и делайте все медленно, оставляя много времени для обработки и отклика.

3. «Проясний». Говорите суть и делайте это ясно. Люди на спектре думают конкретными, детализированными фактами. Им нужна конкретная, буквальная информация по фактам, без допущений и приближений. Найдите суть, задержитесь на сути, сделайте суть буквальной и фактической. Если возможно, представьте информацию визуально, так, чтобы они могли ее видеть. Написанные слова, картинки, диаграммы, схемы и визуальные модели — это то, на что можно опираться постоянно. Произнесенные слова летучи и легко теряются в пространстве.

4. «Говори то, что имеешь в виду, и имей в виду то, что говоришь». Не увлекайтесь пышными, красивыми выражениями и не подразумевайте ничего. Будьте буквальные и постоянны. Ничего больше и ничего меньше. Людям на спектре необходимо знать, что информация последовательна и предсказуема. Непоследовательность и непредсказуемость могут ввергнуть их в страх и панику. Если они не могут понять и предвидеть, они не могут доверять.

Наши стили мышления и коммуникации радикально отличны. Таким образом, мы должны подавать информацию так, чтобы они могли ее переработать, и общаться

в манере, которую они могут понять. Проще говоря, чтобы нормально общаться, мы должны замедлить *наш* мир. «Разбивай, замедляй и проясняй»!

Проясняйте, проверяйте, предупреждайте и повторяйте!

Дети на спектре боятся неопределенности. Много в нашем мире им кажется хаотичным и непонятным. Ожидая чего-то или направляясь в события и дела, готовьте их заранее, предупреждая, что будет, и чего ожидать. Выложите перед ними ментальную карту, чтобы улучшить понимание и понизить тревожность.

Предупреждайте:

1. Проясняйте.

а. Проясняйте, чего ему ждать. Объясните конкретно, что должно произойти, как долго это будет длиться, и что будет после. Сделайте все настолько предсказуемым, насколько это возможно.

б. Проясняйте, что ожидается от него. Объясните, что он должен делать, как должен себя вести, и что будут делать другие.

в. Обратите внимание на возможные затруднения. Это может быть ожидание, разговор с кем-то, нахождение среди других детей. Определите способы совладания с этими трудностями. Предвосхищайте загвоздки и планируйте свои действия в них. Предупредите, как ему быть с ними.

г. Определите путь отступления! Убедитесь, что он знает, как выйти из ситуации, если она станет слишком нагрозочной.

2. Проверяйте.

а. Не принимайте как данность, что он все понял; пусть подтвердит, что понимает.

б. Повторяйте непонятные моменты, до тех пор пока он не подтвердит, что понял, чего ожидать, и как с этим справиться.

3. Предупреждайте.

а. Предоставьте нужную информацию во время планирования события и потом снова непосредственно перед событием.

б. Во время самого события периодически предупреждайте о возможных новых путях развития действий и о переменах.

4. Повторяйте.

а. После события вспомните, как оно прошло. Обсудите, что прошло хорошо, а что — неправильно, и что можно сделать по-другому в следующий раз.

Снизьте растерянность: дайте «ментальную карту»!

Мы обсудили, что для людей на спектре информация в нашем мире движется слишком быстро. Они вынуждены последовательно обдумывать то, что мы усваиваем подсознательно. Учитывая эти различия в обработке информации, мы понимаем, что наш мир может быть слишком хаотичным, непонятным и буквально перегружающим для людей на спектре. Мы говорили о важности разбивки его на части, замедления его и прояснения. Информация должна быть очень детальной, конкретной и буквальной.

Другим аспектом поддержки людей на спектре является обеспечение их «**ментальной картой**», чтобы они могли ориентироваться в нашем непонятном мире. Многие писатели с аутизмом говорят, что мы (нейротипичные люди) как будто имеем ментальную карту, которая помогает нам ориентироваться. Мы понимаем неписанные правила, невидимые взаимоотношения и абстрактные контексты, автоматически дающие нам значение и направление. У людей на спектре нет такой ментальной карты, и они теряются без нее. Как следствие, наш мир зыбок, непонятен и непредсказуем для них. Это рождает сильную тревогу и чувство небезопасности.

1. Визуальные расписания (написанные или в картинках) очень важны. Выстраивание последовательности ближайшего будущего делает жизнь более понятной и предсказуемой. Структурирование дня или его частей и затем написание (или рисование) расписания может обеспечить предсказуемость дня. Будет ли это последовательностью картинок, написанным расписанием, ежедневником, смартфоном, — в любом случае последовательность непосредственного будущего очень важна для построения мен-

тальной карты. Изменения проще вводить, если они предусмотрены заранее и тем самым сделаны более предсказуемыми.

2. Для каждого события в расписании выделите заранее моменты, которых надо ожидать. Например, что значит пойдём за покупками? Куда мы пойдём? Что мы будем там делать? Как долго это будет продолжаться? Что мы можем купить, а что — не будем покупать? Подготовиться заранее — это значит предвидеть, чего ожидать ребёнку, что будет ожидать от него, сколько времени это займет, и что будет потом. Выложите последовательность событий: что ожидается, какие могут быть ограничения (например, покупать только то, что в списке). Выложите ментальную карту, чтобы путь был ясен. Не считайте ничего само собой разумеющимся; пусть все будет подробно и кристально ясно.

3. Имейте план отступления! Не все в жизни происходит как задумано. Но для обычных затруднений, которые часто случаются, имейте план отступления! Если вы собираетесь на баскетбол, но может пойти дождь, имейте «план Б» того, что будет вместо этого. Если событие, требующее ожидания, может растянуться слишком надолго, имейте с собой что-то, чем можно занять ребёнка (детскую коробочку с несколькими любимыми игрушками). Предвидьте трудности и имейте при себе планы на эти случаи. Определяйте такие планы заранее, чтобы они тоже были предсказуемыми.

Вы обнаружите, что, обеспечив ребёнку ментальную карту посредством выстраивания событий дня, предвидения возможных событий до того, как они случаются, составления планов отступления на случай затруднений, вы вносите в его мир больше определенности и предсказуемости, уменьшаете его тревогу и даете ему чувство безопасности. Когда он станет старше, ему придется научиться расписывать свой день, составляя тем самым себе ментальную карту. Начните это раньше и подключайте его к составлению карты, тем самым вы сможете ему научиться делать это самостоятельно. Удачных планов!

Встраивайте повседневные дела в расписания!

Как мы уже видели ранее, для людей на спектре может быть очень энергозатратно справляться с обыденными делами. Обычные задачи, которые мы воспринимаем как нечто само собой разумеющееся, для них могут быть истощающими. Важно, чтобы мы делали их день как можно более структурированным и предсказуемым, чтобы минимизировать объем обработки информации и сэкономить психическую энергию. Неопределенность требует усиленной переработки, поэтому, обеспечивая структуру и предсказуемость, мы понижаем психическое утомление. Встраивайте в день структурированные повседневные дела, используйте визуальное расписание, чтобы сделать день предсказуемым. Это поможет уменьшить и потребность в обработке, и тревогу.

Чем в большей степени вы сможете сделать простые бытовые вещи (приведение себя в порядок утром, возвращение домой из школы, время за обедом, перед сном, в ванной) структурированными, постоянными и предсказуемыми, тем более автоматизированными они станут и тем меньше умственной обработки потребуют. Мы все полагаемся на привычную повседневность и делаем такие дела автоматически, не думая. Мы одеваемся, моемся, чистим зубы одинаково каждый день, даже не думая об этом. Мы это делаем автоматически, по привычке. Это отнимает минимум умственной энергии, позволяя нам в это время думать о более важных вещах. Чем больше ежедневных дел становятся автоматизированной привычкой, тем меньше психической энергии потребуется для плавного продвижения вперед в течение дня. Предсказуемые рутинные дела защитят ребёнка от перегрузки.

В то время как эти ритуалы и повседневности просто важны для нас, для людей на спектре они жизненно необходимы. Привычки — основа чувства безопасности и защищенности. Они направляют их в непонятном мире и делают жизнь предсказуемой. Разрушайте эти привычки, — и чувство безопасности «поползет» вниз.

Пусть правила и ожидания будут постоянными

В то время как структурированные расписания и обыденные дела дают ребенку ясное понимание, что и когда нужно делать, ясность и постоянство правил и ожиданий помогает понять, **как** делать те или иные вещи. Они определяют границы, необходимые для различения приемлемого и неприемлемого. Большинство правил и ожиданий невидимы и лишь «подразумеваются». Для людей же на спектре эти ожидания либо незаметны, либо слишком туманны, непостоянны и непонятны. Из-за неспособности точно считывать эти невидимые правила и ожидания, людям на спектре остается только догадываться, что от них требуется. В результате, то, что они делают, и то, как они это делают, не совпадает с тем, чего мы ожидаем. Нам с нашими правилами нужно быть буквальными, черно-белыми и постоянными. Напишите их, чтобы они стали конкретными. Почаще пробегайтесь по ним; демонстрируйте и проигрывайте их. Придерживайтесь их постоянно, тогда для ребенка они будут предсказуемыми. Возможно, неясные и непостоянные правила и ожидания, принятые в нашем обществе, являются одним из наибольших источников тревоги для людей на спектре.

Все эти способы значительно снижают потребность в обдумывании, уменьшают затраты психической энергии и минимизируют риск перегрузки. Просто сделайте мир ребенка более понятным.

Делайте невидимое видимым!

В нашем мире большинство вещей невидимы, они подразумеваются. Касается ли это того, что делать, когда делать, как делать или как себя вести, — в любом случае мир полон невидимых глазу ожиданий и правил, которые считаются сами собой разумеющимися, известными и понятными. Нейротипичные люди гладко скользят по жизни, гибко принимая эти невидимые

границы и следуя им. Люди на спектре продираются сквозь жизнь, лишь догадываясь, что от них требуется, и соответствуют ли они этому. Если что-то не может быть видно, осязаемо, слышимо, не имеет вкуса и запаха, это «что-то» остается неясным и трудным для понимания. Как только они поймут незримое правило или ожидание через многократное повторение, все встает на свои места, пока мы в этом постоянны.

Нам нужно делать невидимое видимым так часто, как это только возможно! Что делать, когда это делать и как делать это — все должно быть конкретным и зримым, пока не превратилось в привычку. Сделайте абстрактное конкретным и превратите все правила в визуальные подсказки. Пользуйтесь картинками или письменными расписаниями, списками, указаниями так, чтобы ожидания становились зримыми и постоянными. Делайте конкретным и зримым то, что мы подразумеваем. Демонстрируйте и проигрывайте «как делать», используйте ряды прикрепленных фотографий как напоминание о необходимых шагах. Пользуйтесь социальными видео- и фотоисториями вместе с демонстрацией и проигрыванием. В школе или на работе используйте написанные, а не словесные инструкции и схемы. Не подразумевайте того, что не является конкретным и видимым. Проясняйте и удостоверьтесь в том, что вас поняли, предоставляйте визуальную карту того, что ожидается. Когда сомневаетесь — напишите, проиллюстрируйте, продемонстрируйте! Сделайте невидимое видимым!

Видеть большую картинку (центральная согласованность)

«Целое больше суммы частей». Невидимые соотношения между частями придают значение простой их совокупности. Центральное согласование — это способность мозга видеть незримые взаимоотношения между частями, которые формируют общее представление о целом. Мозг нейротипичных людей обладает естественной

способностью находить общее значение при взгляде на совокупность деталей. Глядя на фрагмент, мы сразу получаем общее представление. Мы сразу ищем невидимые взаимоотношения, придающие значение деталям. Когда мы смотрим на что-то, наш мозг сканирует несколько важных деталей и схватывает всю картину. Отталкиваясь от первого впечатления, мы затем с помощью большой картинки идем назад к выделению деталей. Наш мозг сначала находит значение, потом — детали. Мы мыслим от общего к частному. Это то, что происходит, когда мы сразу воспринимаем улыбающееся лицо при виде двух точек с полумесяцем под ними. Или когда мы быстро пробегаем глазами написанное, пропуская ошибки и считывая смысл, не обращая внимания на отдельные слова. То же самое позволяет нам читать незримый контекст, который помогает понимать слова и действия других. Часто мы быстро схватываем значение, хотя перед нами всего лишь несколько деталей. А затем мы продолжаем интерпретировать остальные детали, исходя из первоначального толкования.

У многих людей на спектре мозг работает противоположным образом. Он фокусируется на детали, а не на общей картине. Им трудно увидеть незримые взаимоотношения между частями, и они вынуждены собирать общий смысл по кусочкам. Они лучше видят крошечную деталь, но не могут сразу вникнуть во взаимоотношения (скрытый смысл) между деталями. Они мыслят от частного к общему, а не от общего к частному. Они воспринимают детали буквально, с меньшим смещением смысла, а потом складывают части, чтобы получить общую картину.

Это отличие в обработке информации дает людям на спектре массу уникальных преимуществ и создает проблемы. У них гораздо более четкая, конкретная, буквальная трактовка того, что они воспринимают. Они очень хорошо мыслят деталями, могут видеть деталь с минимальным искажением и улавливать несовершенства в деталях. Они также могут обостренно воспринимать физические взаимоотношения (физические

паттерны) между деталями. Они часто превосходят нас в восприятии сенсорных (визуальных, слуховых) паттернов, на которые мы не обратим внимания. В заданиях, требующих крайнего внимания к деталям (например, в инженерии), их способ восприятия очень хорош. Также внимательность к сенсорным паттернам может быть ценна в искусстве, в музыке, в частности. Однако, как мы увидим позже, когда дело касается взаимоотношений и связей, их слабая способность быстро видеть общую картину (центральное согласование) приводит к трудностям.

Признаки слабого центрального согласования

1. Проблемы с охватыванием большой картинки:

а. Хорошо понимают детали, но неразвита глобальное восприятие;

б. Трудности с распознаванием невидимых взаимоотношений между частями;

в. Для нас — целое больше, чем сумма его частей. Для тех, кто на спектре, — целое есть сумма его частей.

2. Конкретное мышление:

а. Трудности с пониманием контекста.

б. Буквальное восприятие текста;

в. Неполное, неточное понимание! Нет видения общей картины.

3. Ошибочные трактовки и суждения:

а. Трудности с выделением общего значения события;

б. Трудности с множественными значениями;

в. Неумение читать «между строк»;

г. Часто — ошибочная трактовка и, как следствие, действия без учета контекста.

Информационная перегрузка! Перегрузка незначимыми деталями!

Мы уже обсуждали, что люди на спектре из-за слабых неврологических связей между различными мозговыми центрами (другое устройство мозговой передачи) испытывают трудности «в одновременной

переработке разнородной информации». Это приводит к тому, что обработка событий нашего высокоскоростного мира становится для них очень трудоемкой и истощающей. Мы, нейротипичные люди, можем быстро обрабатывать меняющуюся информацию, потому что мы отфильтровываем все незначимые детали, которые оказываются не важны для центральной темы. Это позволяет нам обращать внимание и «фокусироваться» только на информации, важной для главной темы. У людей же на спектре имеются некоторые особенности внимания, которые очень затрудняют этот процесс фильтрации.

1. Трудности отделения значимой информации от второстепенной. Нейротипичные люди могут легко отфильтровать до 80% незначимой для главной темы информации. Люди на спектре часто вбирают и перерабатывают всю поступающую информацию. Они или не могут отфильтровать информацию (берут ее целиком), или слишком сильно фокусируются на малых деталях, не будучи в состоянии пропустить их.

2. Из-за неспособности отфильтровывать маловажные детали людям на спектре трудно понять, на что надо обратить внимание. Их могут отвлечь все незначимые детали, а то, на что важно обратить внимание, они могут упустить из виду. Главная информация ими совсем не обязательно выделяется, в отличие от нас.

3. Как только информация поступила, нейротипичные люди сразу объединяют ее в понятия (файлы), основываясь на хранящейся в памяти информации. Так как людям на спектре трудно отфильтровать второстепенные сведения, им приходится находить категории для сохранения и осмысливать всю поступающую информацию. Это крайне замедляет процесс обработки, истощает, требует затрат энергии и перегружает мозг. Мозг не может рассортировать всю информацию с той скоростью, с которой она поступает.

4. Многим людям на спектре трудно переключать внимание, и они склонны

на чем-то слишком долго фокусироваться, будучи не в состоянии это пропустить и продолжать. Их внимание «залипает» и захватывается какой-то деталью, делая невозможным быстрое и легкое проскальзывание информации. Это крайне замедляет процесс обработки.

5. Так как люди на спектре сверхконцентрируются на деталях, они часто не видят общей картинку. Нейротипичные люди сразу, исходя из малого числа деталей, могут сделать заключение о целой картине. Исходя из общего значения они понимают отдельные детали. Мы сразу начинаем искать невидимые взаимосвязи между частями, которые и определяют целое, часто игнорируя детали. Наш мозг ищет значение между частями, так что мы можем «экстрагировать» общую картину и двигаться дальше. Люди же на спектре, которым трудно «прочитать» эти невидимые взаимосвязи, вынуждены собирать по частям это самое единое целое. Поэтому, повторюсь, люди на спектре хорошо мыслят в деталях и могут быть очень продуктивны в инженерии и компьютерных науках. Они могут заметить мелкие недоработки, которые мы обычно пропускаем. Они могут фокусироваться на отдельных деталях, а не на целом, и конкретно их анализировать.

Вы можете видеть, что эти особенности внимания крайне замедляют скорость обработки информации. Если информация поступает быстрее, чем мозг может ее переработать и сортировать, происходит перегрузка. Так что, пожалуйста, расскажите об этой скорости обработки учителям. Замедлите процесс поступления информации, чтобы ребенок мог переработать и сортировать ее в подходящем для него темпе. Это не вопрос интеллекта, это вопрос обработки информации. ■

*Перевод с английского
Л.Г. Бородинной.*

Продолжение читайте в следующем номере журнала.

Core Challenges in Autism¹

B. Nason*,
clinical psychologist,
Grand Blank, USA
billnason@yahoo.com

Bill Nason, an American clinical psychologist who has been working with autistic people for more than 30 years, has undergone his own evolution from a strict behavioral approach to humanism. In his two books under the same title «The Autism Discussion Page» he describes the difficulties that people on the spectrum have to face. Bill Nason seems to be speaking on behalf of them: what they feel, experience, see, sense while the external world is pressing them with its speed and chaos as well as while their closest people are constantly engaged in the modification of their behavior to fit social norms. In the article Bill Nason offers ways of how to help autistic individuals with their problems of seeing a big picture, weak central coherence, literal thinking and not reading between the lines. Our task is to make their endless struggle with confusing neurotypical world easier. We, those who deal with them (parents, caregivers, teachers), should clarify each single thing, verify, if they understand us, be concrete and literal. For autistics, nothing can be taken for granted. In doing so we will make their life easier so they will be able to enjoy minutes of real co-understanding.

Keywords: autism, spectrum, coherence, processing, thinking, overwhelmed, overload, details, literal.

For citation:

Nason B. Core Challenges in Autism. Continuation // *Autism and Developmental Disorders (Russia)*. 2016. Vol. 14. No 1, pp. 57–64. doi:10.17759/autdd.2016140106.

* *Nason Bill*, clinical psychologist, specialist in applied behavioral analysis, Grand Blank, USA e-mail: billnason@yahoo.com,

¹ Continuation. Beginning in 3 (48), 2015.

МНЕНИЕ ЭКСПЕРТА

EXPERT OPINION

Построение образовательного маршрута в Москве для ребенка с РАС или с ментальными нарушениями

Е.В. Багарадникова*,

РОО «Контакт», Московская городская ассоциация
родителей детей-инвалидов,
Москва, Россия
roo.kontakt@yadnex.ru

В настоящее время в России специалисты и родители активно решают вопросы организации комплексной помощи, в том числе обучения, детей с ментальными нарушениями и с аутистическими расстройствами. По данным, приведенным в Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы, за последние 3 года количество детей с ОВЗ и инвалидностью, обучающихся инклюзивно, увеличилось на 15,5%. Родителям ребенка с особыми образовательными потребностями, который пойдет в первый класс, следует знать о порядке зачисления в образовательное учреждение, чтобы сэкономить время и сохранить силы при выборе школы. Даны рекомендации о поэтапных действиях родителей.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, ментальные нарушения, особые образовательные потребности, образовательное учреждение, образовательный маршрут, психолого-медико-педагогическая комиссия.

Для цитаты:

Багарадникова Е.В. Построение образовательного маршрута в Москве для ребенка с РАС или с ментальными нарушениями // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 1. С. 65–69. doi:10.17759/autdd.2016140107

* *Багарадникова Елена Вячеславовна*, исполнительный директор Региональной общественной организации помощи детям с расстройствами аутистического спектра «Контакт», член Координационного совета по делам инвалидов и других лиц с ограничениями жизнедеятельности при Общественной палате РФ, член Совета Московской городской ассоциации родителей детей-инвалидов, Москва, Россия, e-mail: *roo.kontakt@yadnex.ru*

В рамках системы комплексной помощи детям с аутистическими расстройствами, которая постепенно отлаживается в России, выходят один за другим нормативные документы, регламентирующие образование, лечение и коррекционную работу с детьми с РАС и с ментальными нарушениями. Осенью 2016 года вступает в силу Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ОВЗ; Концепция развития ранней помощи в РФ до 2020 года поддержана на заседании Совета при Правительстве РФ по вопросам попечительства в социальной сфере 25 февраля 2016 года. Вице-премьером Правительства О.Ю. Голодец принято решение, что она будет утверждена Правительственным распоряжением в ближайшее время. Действует программа «Ты не один» государственного «Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации».

При достижении ребенком с ОВЗ школьного возраста перед родителями встает сложная задача — выбор образовательного учреждения. Система инклюзивного образования предоставляет новые возможности, и родителям следует знать, какие на этом пути возможны трудности, и как быстрее и эффективнее действовать.

Первое, что родители должны всегда помнить: необучаемых детей нет! И право учиться в школе есть абсолютно у всех. На будущих первоклассников с 1 сентября 2016 года распространяется принятый в 2014 г. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ), который существенно поддерживает права наших детей на обучение.

Важно: Тем родителям, кто ориентирован на индивидуальное обучение ребенка, следует знать: согласно ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ количество часов домашнего обучения теперь не меньше количества часов обучения детей в классе. «Видов» школ больше не существует, а приняты различные адаптированные ос-

новные общеобразовательные программы, например, основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (https://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/programmy/08_PrAOP_RAS_03_04_2015.pdf). И для любого ребенка с особыми потребностями образовательное учреждение обязано программу адаптировать. По ней же ребенка и аттестовать.

Важно: программу можно пересмотреть — это право родителей.

Рекомендации родителям детей с РАС или с ментальными нарушениями при выборе образовательной организации

1. Следует уделить особое внимание подготовительному этапу: родителям необходимо тщательно собирать все медицинские и другие документы, которые уточняют картину заболевания ребенка, ход его лечения и оказанную психолого-педагогическую помощь, вне зависимости от того места, где он наблюдался. При необходимости документы могут подтвердить диагноз и лечебные и коррекционные мероприятия и облегчат процедуру оформления инвалидности (или прохождения Врачебной комиссии для ПМПК).

2. Обычно не позднее апреля будущих первоклассников начинают зачислять в выбранные образовательные учреждения, и к этому месяцу родители должны определиться со школой и через портал госуслуг зарегистрировать ребенка.

3. К этому времени следует:

3.1 пройти с ребенком Врачебную комиссию (ВК) и получить справку по форме 297 (список уполномоченных на это поликлиник по округам есть в Приказе Департамента здравоохранения г. Москвы от 01.04.2013 г. № 297).

Детям Москвы можно пройти ВК также и на базе Научно-практического центра детской психоневрологии (НПЦ ДП) и На-

учно-практического центра психического здоровья детей и подростков (НПЦ ПЗДП им. Г.Е. Сухаревой ДЗМ). Если есть сомнения в том, что ВК в ваших поликлинике и психоневрологическом диспансере вас удовлетворит, обратитесь в поликлиническое отделение НПЦ ДП и заведите там на ребенка карту, это также сильно облегчит ваш путь и в будущем:

Узнать расписание и записаться на прием к врачам консультативной поликлиники НПЦ ДП можно по тел: (495) 430-02-29 с 9 до 15 часов.

Важно: Справка, которую вы получите на руки, обязательно должна содержать диагноз (кодом или же словами), иметь номер и личные печати и подписи четырех врачей, среди которых обязательно должен быть психиатр.

3.2 После получения справки из ВК родителям сразу нужно записать ребенка для прохождения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), в Москве — обращаться в центральную ПМПК.

Телефон контактного центра ЦПМПК г. Москвы 8 (499) 322-34-30. Новый адрес: г. Москва, ул. Долгоруковская, 5 (вход со стороны ул. Фадеева, 2), метро Маяковская или Новослободская. Информация и запись в электронном виде: https://mcko.ru/pages/vzaim_mskobr

Важно: Если ребенок уже учится в образовательной организации (где детей с ОВЗ хотя бы 15), то туда может быть организован выезд ПМПК, что, конечно, куда более комфортно для детей и родителей. Для этого директор должен обратиться в ЦПМПК с запросом.

Важно: заключение ПМПК действительно на один уровень образования (т.е. начальное, или среднее, или общее). Но если вы (или родители вместе со школой) сочтете необходимым что-то в нем существенно изменить, можно вновь пройти ПМПК и внести в заключение необходимые изменения.

Важно: пройти ПМПК — ваше право. А вот исполнить то, что написано в заключении комиссии, — обязанность образо-

вательного учреждения, в которое пойдет учиться ваш ребенок.

3.3. Если с заключением ПМПК вы категорически не согласны, можно обратиться в конфликтную комиссию, куда обычно приглашают наблюдавших ребенка врачей и обучавших его специалистов.

Критерии выбора образовательной организации

4. Далее очень важный шаг: нужно прийти и познакомиться с выбранным вами для ребенка комплексом и познакомить сотрудников со своим ребенком, т.к. в школе должны понимать, какие образовательные условия следует для него создать, — а это задача не простая и не быстрая.

Выбор школы может осуществляться, например:

— в зависимости от состава учеников: инклюзивная, коррекционная, интеграционный (коррекционный) класс в обычной школе;

— по форме обучения: индивидуальное, в классе, в смешанной форме или дистанционное.

Наличие инвалидности у ребенка

5. Если у ребенка уже оформлена инвалидность — замечательно. Если нет — необходимо пойти и оформить, т.к. это существенно облегчит задачу получения для него необходимых образовательных услуг и помощи.

Если у вас грамотное заключение ПМПК, то можно на его основании внести изменения в Индивидуальную программу реабилитации и абилитации (ИПРА). Правда, для этого придется пройти тот же путь, что и для оформления или продления инвалидности. Раздел образования в ИПРА должен быть заполнен на основании рекомендаций в заключении ПМПК.

Важно: Родители должны представить в образовательную организацию заключение ПМПК в 1-м экз. и 1 экз. предоставить в бюро медико-социальной экспертизы.

Методическая поддержка специалистов образовательных организаций

Если выбранная вами школа ссылается на отсутствие необходимых специалистов или на незнание методов работы с детьми, имеющими РАС или ментальные нарушения, можно сослаться на курсы переподготовки и методическую и другие виды поддержки следующих организаций:

— Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков Московского городского психолого-педагогического университета www.autismhelp.ru

— Городского психолого-педагогического центра Департамента образования города Москвы: <http://gppc.mskobr.ru/>

— Методические рекомендации, составляемые Институтом инклюзивного образования Московского городского психолого-педагогического университета: <http://www.inclusive-edu.ru/stat/>

Это самый простой алгоритм действий родителей при выборе для ребенка с РАС или с ментальными нарушениями образовательного учреждения.

Если у вас остаются вопросы, или необходима консультация, можно писать или приходить в офис РОО помощи детям с расстройствами аутистического спектра «Контакт». Членам РОО «Контакт» (roo.kontakt@yandex.ru) благодаря, в частности, Рабочей группе по детям с ОВЗ в Департаменте образования Москвы, которая в своей родительской части состоит из членов МГАРДИ — Московской городской ассоциации родителей детей-инвалидов (mgardi@yandex.ru), удалось разобраться в вопросах создания особых образовательных условий для детей с аутизмом или с ментальными нарушениями в Москве, и эта работа про-

должается. В рамках рабочей группы в Департаменте образования Москвы можно решать как проблемы конкретных детей (когда права ребенка нарушаются, что-то идет не так, или требуются специальные разъяснения), так и в более глобальном смысле. У членов МГАРДИ, в частности, есть опыт участия в родительских слушаниях в образовательных учреждениях, что позволило решить вопросы в конкретных случаях. Также серьезную поддержку могут оказать материалы, подготовленные юристами Центра лечебной педагогики, и его «Правовой навигатор» (сайт <http://www.osoboedetstvo.ru/>).

Уверена, что общий опыт или участие родительских ассоциаций будут полезны всем родителям — для популяризации темы совместного обучения любых детей, для совершенно конкретного результата: организации ресурсного класса в ближайшей к дому школе или для собственного понимания — а что же такое инклюзия для детей с ментальными нарушениями, или как можно эффективно и в соответствии с законодательством организовать учебный процесс при дошкольной подготовке детей с РАС и ментальными нарушениями где бы то ни было — в коррекционном, интеграционном или инклюзивном классе таким образом, чтобы права ребенка не нарушались.

Хочу отметить: во всем мире все то, что изменялось к лучшему для наших детей, — изменялось только в результате усилий родителей. Именно мы — практически единственная движущая сила. Наш опыт это подтверждает. И если вы можете и готовы к конструктивной работе, если готовы подключиться к созданию и отладке системы помощи — все получится с высочайшей вероятностью. ■

The development of the educational pathway for children with ASD or mental disabilities

E.V. Bagaradnikova*,

Regional community organization for helping children with autism spectrum disorders «Contact»,
Moscow city association of parents of disabled children, Moscow, Russia
roo.kontakt@yadnex.ru

Currently in Russia, professionals and parents are actively involved in solving the issues of organization of complex help, including education, for children with mental disorders and autistic disorders. According to the data from the Federal target program for development of education for 2011–2015, during the last 3 years the number of children with disabilities and restricted vital functions, who are receiving inclusive education increased by 15,5%.

Keywords: autism spectrum disorders, mental disabilities, special educational needs, educational facility, educational pathway, commission for psychological, medical and educational assessment.

For citation:

Bagaradnikova E.V. The development of the educational pathway for children with ASD or mental disabilities // *Autism and Developmental Disorders (Russia)*. 2016. T. 14. No 1. С. 65–69. doi:10.17759/autdd.2016140107

* *Bagaradnikova Elena Vyacheslavovna*, Regional community organization for helping children with autism spectrum disorders «Contact», Moscow city association of parents of disabled children, Moscow, Russia, e-mail: roo.kontakt@yadnex.ru



**Итоги Первой научно-практической
конференции
«Персонализированная психиатрия:
современные возможности
генетики в психиатрии»
2–3 ноября 2015 г., Москва**

В ноябре 2015 года в Российской Академии народного хозяйства и госслужбы при Президенте РФ прошла Первая научно-практическая конференция по персонализированной психиатрии. Организаторы — НП «Национальная медицинская палата», ОО «Российское общество психиатров», ОО «Российская психотерапевтическая ассоциация».

Конференция была посвящена памяти и 80-летию со дня рождения видного отечественного психиатра и нарколога Э.С. Дроздова.

Основная цель конференции — повышение информированности психиатров в области генетики и привлечение внимания психиатрического сообщества к ее достижениям. Темы конференции: междисциплинарная и межотраслевая кооперация психиатров и генетиков; внедрение методов психиатрической генетики в клиническую практику, постановка вопроса о развитии персонализированного подхода в психотерапии и медицинской психологии.

В конференции приняли участие 305 специалистов: психиатры, наркологи, психотерапевты, медицинские психологи, генетики, врачи-лаборанты, преподаватели медицинских ВУЗов из Москвы, Московской области, Санкт-Петербурга, Курчатова, Краснодара, Томска, Казани, Иваново, из Украины и Белоруссии.

Открыли конференцию Президент Национальной медицинской палаты Л.М. Рощаль и

Президент Российской психотерапевтической Ассоциации Р.К. Назыров.

Понятие персонализированной психиатрии новое. Этот раздел персонализированной медицины основывается на самых современных биомедицинских методах и разработках, прежде всего, на генетических исследованиях и новых нетрадиционных свойствах и функциональных возможностях материалов и систем различной физико-химической и биологической природы. На сегодняшний день развитие персонализированной медицины в России регулируется Стратегией развития медицинской науки РФ до 2025 года и соответствующими ей Распоряжениями Правительства РФ. Развитие персонализированной психиатрии напрямую зависит от того, насколько хорошо информированы врачи-клиницисты, пациенты и их представители о новых разработках в сфере психического здоровья, насколько они грамотны в оценке возможностей и ограничений генетической науки.

Персонализированный подход в психиатрии позволяет индивидуально подходить к выбору методов лечения. Особенно важно это при выборе диеты и лекарственной терапии. Например, если психологические, социальные и педагогические вмешательства при расстройствах аутистического спектра едины, то выбор продуктов питания и лекарственных препаратов зависит от генетического синдрома РАС. Именно генетика определяет особенности обмена веществ, приводящих к проявлениям аутизма. Знание конкретного места «поломки» метаболического процесса дает возможность либо устранить его последствия, либо уменьшить негативное влияние нарушения.

Это самое важное, что следует понимать родителям детей с аутизмом. С одной стороны, есть специализированные коррекционные вмешательства и создание условий для полноценного психосоциального развития ребенка. С другой, — осознание того, что аутизм — это не единое заболевание с едиными методиками лечения. Это целый ряд различных генетических синдромов. При этом некоторые генетические синдромы уже изучены, а некоторые — только на пути к изучению. Знание генетического синдрома своего ребенка, объединение с родителями других детей с таким же установленным генетическим синдромом — прямой путь к эффективной помощи своему ребенку.

Но, из-за того что число детей с одинаковым генетическим синдромом будет небольшим относительно общего количества детей с РАС, данные объединения должны быть ассоциированы в международные организации для оптимизации поисков лечения. Примеры таких объединений — родители детей с синдромом Ретта, с синдромом Фелан-Макдермид. Эти синдромы относятся к категории редких (орфанных) заболеваний.

Орфанные заболевания — это относительно редко встречающиеся заболевания, с точки зрения бизнеса, в плане получения выгоды вкладывать силы в их изучение бессмысленно, поэтому редкие (орфанные) заболевания требуют дополнительного внимания со стороны государственных структур. На сегодняшний день в мире насчитывается более 17 тысяч орфанных заболеваний. В российский перечень редких заболеваний включено менее трехсот расстройств, из списка РАС там присутствуют синдром Ретта, туберозный склероз, синдром ломкой X-хромосомы, синдром Рубинштейна-Тейби, синдром Вильямса, болезнь «кленового сиропа», наследственная гипомагнемия, другие болезни обмена веществ и хромосомные аномалии.

В России работа с редкими (орфанными) заболеваниями определяется статьей 44 Федерального Закона Российской Федерации от 21 ноября 2011 года № 324-ФЗ «Об охране здоровья граждан». В нашей стране к редким заболеваниям относят заболевания, которые имеют распространенность не более 10 случаев заболевания на 100 тысяч населения. Перечень редких (орфанных) заболеваний формируется уполномоченным федеральным органом исполнительной власти на основании статистических данных и размещается на его официальном сайте в сети Интернет.

На конференции прозвучали выступления по персонализированному подходу в психиатрии и возможностям генетических методов, был проведен круглый стол «Клиническая или персонализированная психотерапия?», заслушаны доклады по предикторам переносимости и эффективности лекарственных препаратов, применяющихся в психиатрической практике, а также по персонализированной оценке прогноза и течения психических расстройств. Также прошел семинар «Компетентный подход в подготовке психотерапевтов и медицинских психологов как условие развития персонализированной психотерапии».

Участники конференции смогли оценить перспективы и ограничения хромосомных исследований, полногеномного секвенирования, исследова-

ния точек полиморфизма, преимплантационной генетической диагностики.

Читателям журнала «Аутизм и нарушения развития» было бы интересно сообщение киевского профессора психиатра А.П. Чуприкова о сезонности рождаемости детей с аутизмом с популяционными данными Украины за пятьдесят лет. Представленные им данные важны при планировании беременности. Профессор МГППУ Н.Л. Горбачевская рассказала о мультидисциплинарных исследованиях расстройств аутистического спектра и предложила пошаговую диагностику определения генетической поломки. Генетик Е.А. Померанцева рассказала о высоких возможностях родить здорового ребенка с помощью преимплантационной генетической диагностики. Особенно это актуально для семей с подтвержденными наследственными заболеваниями.

Участникам и гостям конференции врачом-психиатром Научного центра персонализированной психиатрии Н.В. Соловьевой, матерью больного ребенка Н.С. Кицул и генетиком И.А. Акимовой с различных позиций был подробно представлен синдром Фелан-Макдермид.

На конференции были рассмотрены возможности установления генетических диагнозов при шизофрении и аутизме, принято решение поддерживать объединения родителей детей с выявленными генетическими заболеваниями. Сегодня в России создана Ассоциация содействия больным с синдромом Ретта. В процессе работы конференции объединились родители детей с синдромом Фелан-Макдермид.

В числе решений, принятых на конференции:

1. Поддержать объединение родителей детей с расстройствами аутистического спектра с установленными генетическими синдромами с целью дальнейшего их изучения и активного обмена информацией с существующими международными объединениями.

2. Рекомендовать включение синдрома Фелан-Макдермид (вариант расстройства аутистического спектра) в перечень редких (орфанных) заболеваний.

Вторая научно-практическая конференция «Персонализированная психиатрия: современные возможности генетики в психиатрии» планируется в Москве 7–8 ноября 2016 г.

Н.В. Соловьева,
*Генеральный директор Научного центра
персонализированной психиатрии,
Москва*

PsyJournals.ru
портал психологических изданий



ЧИТАЙТЕ **ЖУРНАЛЫ**
по психологии online 



**ОТКРЫТА ПОДПИСКА НА ЭЛЕКТРОННЫЕ ВЕРСИИ
15 ЖУРНАЛОВ ПО ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ**

- Для университетов, библиотек и научных центров
- Для индивидуальных читателей
- Для зарубежных читателей и организаций



Оформите подписку в редакции PsyJournals.ru:

Заявка на подписку: +7 (495) 608-16-27

Заявка на тестовый доступ к журналам: test@psyjournals.ru

Подробнее об условиях подписки: www.PsyJournals.ru



Издательство МГППУ
**МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ** | www.mgppu.ru