

АУТИЗМ и нарушения развития

Autism and Developmental Disorders (Russia)

№ 3 (64)

2019



12+

АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

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

Редакционный совет:

Алехина С.В., председатель редакционного совета, кандидат психологических наук, доцент, 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, 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»

Горбачевская Н.Л., доктор биологических наук, руководитель научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра МГППУ

Левченко И.Ю., доктор психологических наук, заведующая лабораторией инклюзивного образования Института специальной образования и комплексной реабилитации МГППУ

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

Симашкова Н.В., доктор медицинских наук, заведующая отделом детской психиатрии ФГБНУ «Научный центр психического здоровья»

Шведовская А.А., кандидат психологических наук, начальник управления информационными и издательскими проектами 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, директор Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ

Садикова И.В., редактор, методист Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ

Власова О.А., ответственный секретарь, методист Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ

Шведовский Е.Ф., ответственный секретарь, методист Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ

The Editorial Council:

Alekhina S.V., Chairman of the editorial board, PhD in Psychology, associate Professor, 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, 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»

Gorbachevskaya N.L., Doctor in Biology, the Head of the Scientific Laboratory of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support for Children with ASD of MSUPE

Levchenko I.Y., Doctor in Psychology, the Head of Inclusive Education in the Institute of Special Education and Comprehensive Rehabilitation in MSPU

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 Mental Health Research Center (MHRC)

Shvedovskaya A.A., PhD in Psychology, the Head of Information and Publishing Projects 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, director of the MSUPE Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support for Children with ASD of MSUPE

Sadikova I.V., Editor, methodologist of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support for Children with ASD of MSUPE

Vlasova O.A., Executive Secretary, methodologist of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support for Children with ASD of MSUPE

Shvedovsky E.F., Executive Secretary, methodologist of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support for Children with ASD of MSUPE

АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Научно-практический журнал

Т. 17. № 3 (64) – 2019

AUTISM AND DEVELOPMENTAL DISORDERS (RUSSIA)

Scientific and practical journal

Vol. 17. No 3 (64) – 2019

Московский государственный психолого-педагогический университет
Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения
детей с расстройствами аутистического спектра
Moscow State University of Psychology & Education
Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support
to Children with ASD



СОДЕРЖАНИЕ

МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ

А.В. Хаустов, М.А. Шумских

Организация образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра в Российской Федерации: результаты Всероссийского мониторинга 2018 года 3

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ

Д. Рицци, А. Дибари

Использование тренировки навыков поведения и других видов манипуляции средовыми факторами для обучения навыкам безопасности подростков с РАС 12

ИССЛЕДОВАНИЯ И ДИАГНОСТИКА РАС

Е.А. Немзер, Л.Г. Бородина

Профиль латерализации у детей с РАС и различным уровнем речевого развития 29

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И РОДИТЕЛЬСКИЙ ОПЫТ

С.В. Андреева

Синтаксические трансформации в логопедической работе по формированию фразовой речи у обучающихся с РАС 36

С.Б. Гордеева

Практика тьюторского сопровождения детей с тяжелыми формами аутизма в начальной школе 47

М.Ю. Максименко, Л.Г. Шаль

Развитие когнитивных процессов у детей младшего школьного возраста с разными типами онтогенеза. *Коррекционный курс. Часть 4. Окончание* 60

НОВОСТИ, СОБЫТИЯ, ДОКУМЕНТЫ

С.А. Морозов, Т.И. Морозова

К 30-летию Общества помощи аутичным детям «Добро» 68

CONTENTS

COMPREHENSIVE SUPPORT MODELS

A.V. Khaustov, M.A. Schumskih

Organization of Educational Process of Students with Autism Spectrum Disorders in Russian Federation: Results of all-Russian Monitoring 2018 3

EDUCATION & INTERVENTION METHODS

D. Rizzi, A. Dibari

Using Behavior Skills Training and Other Environmental Manipulations to Teach Safety Skills to Adolescents with ASD 12

RESEARCH & DIAGNOSIS OF ASD

E.A. Nemzer, L.G. Borodina

Lateralization Profile in ASD Children with Different Speech Development Levels 29

PEDAGOGICAL & PARENTAL EXPERIENCE

S.V. Andreeva

Syntax Transformations in Speech Therapy Work on the Development of Phrasal Speech in Students with ASD 36

S.B. Gordeeva

Tutor Support Practices with Children with Severe Forms of Autism in Elementary School 47

M.Yu. Maksimenko, L.G. Shal'

Cognitive Process Development in Primary School age Children with Different Types of Ontogenesis. *Course of Correction. Part 4. Ending* 60

NEWS, EVENTS, DOCUMENTS

S.A. Morozov, T.I. Morozova

To the 30th Anniversary of Society for Help to Autistic Children "Dobro" 68

МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ
КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ
COMPREHENSIVE SUPPORT MODELS

**Организация образования
обучающихся с расстройствами
аутистического спектра
в Российской Федерации:
результаты Всероссийского
мониторинга 2018 года**

А.В. Хаустов*,
ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия,
arch2@mail.ru

М.А. Шумских**,
ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия,
shumskihma@mgppu.ru

Представлены результаты Всероссийского мониторинга состояния образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра, проведенного в 2018 году Министерством образования и науки Российской Федерации совместно с Федеральным ресурсным центром по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра Московского государственного психолого-педагогического университета. Общая численность обучающихся с нарушениями спектра аутизма, охваченных систе-

Для цитаты:

Хаустов А.В., Шумских М.А. Организация образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра в Российской Федерации: результаты Всероссийского мониторинга 2018 года // Аутизм и нарушения развития. 2019. Т. 17. № 3. С. 3–11. doi: 10.17759/autdd.2019170301

* *Хаустов Артур Валерьевич*, кандидат педагогических наук, директор Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва, Россия. E-mail: arch2@mail.ru

** *Шумских Марина Алексеевна*, кандидат педагогических наук, заместитель директора Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва, Россия. E-mail: shumskihma@mgppu.ru

мой образования, по сравнению с 2017 годом увеличилась на 43% и составила 22953 человека. Отмечается неравномерность распределения учащихся с расстройствами аутистического спектра по уровням образования; малочисленность группы детей, охваченных необходимыми услугами ранней помощи, системой среднего и высшего профессионального образования. Большинство детей (63,9%) с расстройствами аутистического спектра обучаются на уровнях начального, основного и среднего общего образования. Сохраняется ключевая проблема — массовое обучение детей с аутизмом в условиях индивидуального обучения «на дому» — 34,5% от общего числа школьников с аутизмом. Выражены кадровые трудности по обеспечению образовательного процесса специалистами — 1/3 детей не получают необходимой психологической поддержки. Всего 8,4% детей с аутистическими нарушениями обеспечены тьюторским сопровождением. Для решения трудностей организации качественного образования детей и подростков с расстройствами аутистического спектра в 33 субъектах России созданы региональные ресурсные центры. Большинство из них только начинают свою работу и нуждаются в консультационно-методическом сопровождении, которое Федеральный ресурсный центр готов обеспечить.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, мониторинг, образование, сопровождение, ранняя помощь, региональный ресурсный центр.

За последние несколько лет в России отмечается усиление внимания к теме оказания помощи детям с расстройствами аутистического спектра со стороны родительского, профессионального, научного сообщества, государственной власти. В стране интенсивно развивается система образования людей с аутизмом. Несмотря на задействованные ресурсы, проблема доступности и качества образования лиц с РАС, их подготовки к взрослой жизни остается актуальной. Принятие решений, определение перспектив развития доступности образования для лиц с РАС невозможны без системного контроля и измерения результатов. Мониторинг состояния образования обучающихся с РАС обеспечивает возможность сбора необходимых данных для создания эффективной системы помощи лицам с РАС.

Мониторинг состояния образования обучающихся с РАС был проведен Министерством образования и науки Российской Федерации совместно с Федеральным ресурсным центром по организации комплексного сопровождения детей с РАС (далее — ФРЦ) ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (Письмо Минобрнауки России № 07-2784 от 16.05.2018 г.).

Сбор данных мониторинга проводился органами исполнительной власти субъектов РФ, осуществляющих государственное

управление в сфере образования. Информация размещалась в личных кабинетах Единой информационной системы обеспечения деятельности Минобрнауки России в соответствии с формой, содержащей ключевые показатели и разработанной Департаментом государственной политики в сфере защиты прав детей Минобрнауки России совместно с ФРЦ.

В ходе мониторинга осуществлялся сбор данных об общей численности обучающихся лиц с РАС в субъектах РФ, о численности лиц с РАС, получающих образование в службах ранней помощи (в системе образования), в дошкольных образовательных организациях, в общеобразовательных организациях на уровнях начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования, и обучающихся по образовательным программам дошкольного, общего (начальное, основное и среднее) и профессионального образования. Получены данные о численности обучающихся с РАС по формам получения образования и формам обучения, по формам (моделям) организации образования на уровне дошкольного и общего образования. Представлена информация по специалистам, осуществляющим сопровождение лиц с РАС. Новым в мониторинге 2018 года был вопрос о наличии в субъекте Российской Федерации регионального ресурсного центра по организации комплекс-

ного сопровождения детей с РАС, и на базе какой организации функционирует региональный ресурсный центр.

В мониторинге приняли участие все 85 субъектов Российской Федерации, 3 из которых представили нулевую статистику по численности лиц с РАС по всем показателям: Чеченская Республика, Ненецкий автономный округ и Калининградская область.

Мониторинг 2018 года состояния образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра выявил следующую ситуацию в стране.

Общая численность лиц с РАС, согласно мониторингу, составила **22953 человека**. Выявлена динамика увеличения численности по сравнению с 2017 годом (15998 человек) на 43%, что составило 6955 человек. На первый взгляд такие результаты позволяют предположить улучшение системы выявления и диагностики расстройств аутистического спектра в России. Однако анализ прошлогодних данных, представленных регионами, свидетельствует о недостаточно корректном сборе информации в 2017 году. Например, по ряду регионов отмечалось несоответствие статистических показателей численности детей с РАС, полученных по запросу непосредственно ФРЦ в ходе консультационно-методического сопровождения субъектов («Годовой отчет о ходе реализации мероприятий по развитию системы комплексной помощи детям с РАС» ежегодно предоставляется субъектом РФ в соответствии с заключенным с ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ соглашением), и мониторинга Министерства. Таким образом, динамика связана, в первую очередь, с корректностью и повышением качества сбора статистических данных на региональном уровне.

В целом, численность детей с РАС и частота встречаемости расстройств аутистического спектра сильно отличаются в различных субъектах России. Принципиальное значение имеет не абсолютный показатель численности детей с РАС, а его

соотношение с общей численностью детской популяции. Анализ данных показал, что соотношение численности детей с РАС и общей детской популяции¹ (0–18 лет) в каждом Федеральном округе варьирует в диапазоне от 1:992 до 1:3092:

Центральный федеральный округ — 1:992 — 0,1%,

Приволжский федеральный округ — 1:1670 — 0,06%,

Сибирский федеральный округ — 1:1571 — 0,06%,

Южный федеральный округ — 1:1098 — 0,09%,

Северо-Западный федеральный округ — 1:2148 — 0,05%,

Уральский федеральный округ — 1:1159 — 0,09%,

Северо-Кавказский федеральный округ — 1:3092 — 0,03%,

Дальневосточный федеральный округ — 1:1166 — 0,09%.

Общая распространенность расстройств аутистического спектра в детской популяции в России составляет 1:1362 — 0,073%, что значительно ниже данных Всемирной организации здравоохранения — 1:160² — 0,625%.

Таким образом, в России отмечается **недостаточная выявляемость** расстройств аутистического спектра и неравномерность развития системы диагностики в различных регионах. Наименьший показатель отмечается в Северо-Кавказском федеральном округе, в котором только Кабардино-Балкарская Республика и Ставропольский край показали численность 375 и 319 человек соответственно, а остальные республики от 29 до 80 человек, Чеченская республика — 0.

Опыт ФРЦ по сопровождению регионов показывает, что в настоящее время сохраняются трудности выявления и диагностики детей с РАС разного возраста, обусловленные недостатком подготовленных специалистов и отсутствием в России общеприня-

¹ По данным Росстата на 1 января 2018 года.

² Доклад Секретариата Всемирной организации здравоохранения № EB133/4 от 08.04.2013.

тых стандартизированных скрининговых и диагностических инструментов.

В разной степени лица с РАС в Российской Федерации включены в систему образования на различных уровнях — от ранней помощи до высшего профессионального образования.

Среди детей с РАС охвачены деятельностью служб ранней помощи 1,7% (387 детей); 32,5% детей получают образовательные услуги на уровне дошкольного образования (7432 ребёнка); 63,9% — на уровнях начального, основного и среднего общего образования (14645 детей); 0,53% (122 чел.) — на уровне среднего и высшего профессионального образования.

В целом, процентное соотношение не отличается от результатов мониторинга 2017 года. По-прежнему отмечается неравномерность распределения обучающихся с РАС по уровням образования. Наименьший охват услугами в системе образования прослеживается на уровне ранней помощи и после получения основного общего образования.

Минимальные показатели численности детей на уровне ранней помощи в системе образования могут являться следствием следующих факторов:

— несвоевременности выявления рисков развития расстройств аутистического спектра у детей в возрасте от 0 до 3-х лет;

— отнесения деятельности служб ранней помощи в ряде субъектов РФ к компетенциям министерств социальной защиты и здравоохранения (в связи с чем сведения, предоставленные системой образования, могут быть неполными);

— несформированностью системы ранней помощи в Российской Федерации.

Наличие относительно высокого показателя численности детей с РАС, получающих дошкольное образование, является важным фактором преемственности при переходе детей с РАС на уровень начального общего образования, который облегчает адаптацию учащихся с РАС и обеспечивает возможность их последовательного и безболезненного включения в образовательную среду.

Наибольшая процентная доля детей с РАС школьного возраста на уровне начального общего образования объясняется принятием в 2014 году ФГОС НОО ОВЗ, повлиявшим на усиление внимания к детям с РАС на этапе именно начального общего образования. В связи с тем, что в сентябре 2019 года многие из детей, обучавшихся в начальной школе по новому ФГОСу, перейдут на уровень основного общего образования, ожидается увеличение их численности именно на этой ступени.

Несмотря на большую группу детей с РАС, обучающихся на уровне основного общего образования, подростков в среднем общем образовании с таким диагнозом очень мало (1,3% от общей численности обучающихся с РАС). Причиной этого могли быть следующие факторы, имевшие место на момент поступления этих детей в школу:

— недостаточная распространенность информации об аутизме;

— отсутствие упоминания этой категории детей в нормативно-правовой базе системы образования до 2012 года;

— недостатки системы выявления и диагностики РАС у детей.

Таким образом, при реальном наличии аутистических особенностей у подростков, обучающихся в настоящее время на уровне среднего общего образования, у них может отсутствовать диагноз спектра аутизма. Следовательно, они оказываются исключенными из статистического учета.

На территории большинства субъектов РФ ведётся работа по профориентации обучающихся с РАС, но численность детей с РАС, получающих профессиональное образование в дальнейшем, пока очень мала. Минимальный процент юношей и девушек (0,53%), получающих профессиональное образование, непосредственно связанное с их подготовкой к самостоятельной жизни и трудоустройству, свидетельствует о выраженной системной трудности. Очевидно, что такая проблема обусловлена необязательностью освоения этого уровня образования и конкурсной основой поступления в ВУЗы.

В отношении профессионального образования анализ результатов мониторинга показал, что ситуация по сравнению с прошлым годом не улучшилась. Во всех федеральных округах, кроме Северо-Кавказского, выявлены обучающиеся с РАС на уровне среднего профессионального образования (СПО) – 114 человек. Примерно 50% лиц с РАС, получающих СПО (52 из 114 человек), приходится на три субъекта РФ: на Ростовскую область (10 человек), Самарскую область (17 человек) и Москву (25 человек).

По данным, предоставленным субъектами в ходе мониторинга, **высшее образование получают всего 8 человек** (из 6 регионов). Хотя эти цифры могут говорить и о несформированности механизмов обмена информацией между органами исполнительной власти субъектов РФ и федеральными ВУЗами, работающими на территориях этих субъектов.

В настоящее время в большинстве регионов РФ опыт организации профессионального образования лиц с РАС так и не наработан и является единичным. Недостаточное количество образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы профессионального образования для лиц с РАС, отсутствие необходимых специальных образовательных условий препятствуют обеспечению преемственности при переходе выпускников школ в организации среднего и высшего профессионального образования. Трудности организации непрерывного образования не обеспечивают лицам с РАС возможности полноценной подготовки к самостоятельной жизни и приобретения профессии.

По дошкольному образованию детей с РАС ситуация такова: общая численность детей с РАС на уровне дошкольного образования – 7439 человек, их доля в общей численности лиц с РАС составляет 32,5%; в 2017 году она составила 33,1% (5355 чел.). Таким образом, в абсолютном значении, по сравнению с 2017 годом численность детей в дошкольном образовании выросла на

2084 человека, в процентном же соотношении она практически не изменилась.

Выявлено, что самой распространенной моделью организации дошкольного образования является группа компенсирующего вида. 56,1% детей с РАС дошкольного возраста (4254 ребенка) получают образование в таких группах. В них, как правило, создаются специальные условия, во многом соответствующие потребностям детей с РАС.

Группы комбинированного вида посещают 2064 ребенка (27,2%). Формально они включены в систему инклюзивного образования. Однако опыт работы ФРЦ по сопровождению дошкольных образовательных организаций в различных регионах свидетельствует о том, что у части таких детей не учитываются их особые образовательные потребности, и соответственно, для них не созданы необходимые специальные условия и не разработаны адаптированные образовательные программы.

В системе дошкольного инклюзивного образования в ресурсных группах получают образование 187 детей (2,5%). Эта форма распространена только в нескольких регионах, включая Воронежскую, Московскую, Кировскую области и Приморский край. На них пришлось 144 ребенка из 187, т.е. почти 80% от общей численности детей, посещающих ресурсные группы. Общедоступной данная форма образования является только в Воронежской области. Малочисленность данной группы детей объясняется тем, что организация инклюзивного образования в условиях ресурсных групп является наиболее финансово затратной с точки зрения кадровых и материально-технических ресурсов.

По результатам прошлого года мониторинга, по адаптированной основной образовательной программе дошкольного образования для детей с РАС (далее – АООП ДО) обучались только 6,5% детей от общего числа детей дошкольного возраста с РАС, остальные получали образование по неспецифичным для расстройств аутистического спектра программам в группах нормотипичных сверстников или детей с

другими нарушениями развития. Анализ результатов мониторинга 2018 года указывает на то, что ситуация улучшилась. Процент дошкольников с РАС, обучающихся по АООП ДО для детей с РАС, составляет уже 43,2% от общего числа детей с РАС этой возрастной группы.

Ситуация с применением АООП ДО для детей с РАС в субъектах РФ неоднородна. В Краснодарском крае и в Москве 100% детей дошкольного возраста с РАС обучаются по АООП ДО для детей с РАС. В Курской области, Омской области, Республике Тыва в дошкольных образовательных учреждениях не разрабатываются адаптированные программы для детей данной возрастной категории.

По результатам мониторинга за 2018 год, общая численность детей с РАС на **уровнях начального, основного и среднего общего образования составила 14645 человек**, их доля в общей численности лиц с РАС составляет 63,9%. Процент школьников с РАС, посещающих общеобразовательные классы, составил 18,3%, в ресурсных классах обучаются 3,6%. Таким образом, лишь пятая часть школьников с РАС вовлечены в систему инклюзивного образования (3253 ребенка — 21,9%).

Почти половина школьников с РАС — 43,6% (6486 чел.) обучаются в коррекционных классах.

Большой системной трудностью является то, что 34,5% школьников получают образование в домашних условиях, что не соответствует их особым образовательным потребностям. Подавляющее большинство этих детей не посещали детские сады в дошкольном возрасте, в связи с чем они испытывают значительные трудности в адаптации и социализации, которые препятствуют их полноценному включению в систему образования непосредственно в образовательной организации.

С учетом полученных данных максимально остро стоит вопрос об организации ранней помощи и дошкольного образования детей с РАС с целью их подготовки к обучению в школе и преемственности при

переходе с уровня дошкольного на уровень начального общего образования.

Данные мониторинга указывают на то, что только для 35,1% школьников разработаны АООП для обучающихся с РАС. Большинство из них обучаются на уровне начального общего образования. Остальные учащиеся нуждаются в организации специальных условий в процессе обучения и в специальном сопровождении, учитывающих индивидуальные особенности детей с РАС. В первую очередь, это касается уровня основного общего образования, для которого в настоящее время отсутствует примерная АООП основного общего образования (далее — АООП ООО).

Разработка и апробация АООП ООО для обучающихся с РАС, осуществляемая в настоящее время ФРЦ, будет способствовать увеличению численности детей с РАС, получающих образование по адаптированным образовательным программам на уровне основного общего образования в различных формах.

В результате анализа данных мониторинга выявлено, что в настоящее время существует **кадровая проблема** по обеспечению детей и обучающихся с РАС специалистами. Психологическое сопровождение получают — 65,1% детей с РАС. По сравнению с другими показателями данная цифра может показаться благоприятной, однако научные данные о структуре нарушений при расстройствах аутистического спектра и требования образовательных программ указывают на необходимость психологического сопровождения всех детей, имеющих нарушения в спектре аутизма. Таким образом, 1/3 часть обучающихся с РАС не получают необходимой психологической поддержки.

Примерно с половиной (53,8%) детей (12352 ребенка) работают учителя-логопеды, с 9926 обучающимися (с 43,2%) — дефектологи. Реально оценить дефицит дефектологической и логопедической помощи сложно в связи с отсутствием данных о потребностях конкретных детей.

Данные о наибольшем охвате детей именно психологической и логопедиче-

ской помощью (по сравнению с другими видами помощи) коррелируют с практическим опытом сопровождения детей в ФРЦ: большинство детей получают заключения ПМПК с рекомендациями о сопровождении именно этими специалистами.

Большой проблемой остается **организация тьюторского сопровождения** обучающихся с РАС в образовательном процессе. Всего 8,4% детей (1926 из 22953) получают поддержку тьютора. Опыт взаимодействия ФРЦ с сотнями образовательных организаций по всей России выявил, что организация тьюторского сопровождения с точки зрения как кадрового, так и финансового ресурса является наиболее трудно решаемым вопросом.

Проблема психолого-педагогического сопровождения тесно связана с организацией работы ПМПК. Во многих случаях, в связи с краткостью времени непосредственного обследования ребенка с РАС и с недостаточной квалификацией (опытом) специалистов, в заключениях ПМПК отсутствуют рекомендации по сопровождению необходимыми специалистами.

В других случаях, при наличии рекомендаций ПМПК у образовательной организации отсутствует реальная возможность организовать такое сопровождение. Это указывает на важность установления корректирующих (поправочных) коэффициентов финансирования в ряде регионов, где они отсутствуют либо минимальны.

В вопросах обеспечения психолого-педагогической поддержки при отсутствии в учреждении собственной службы сопровождения в качестве альтернативного варианта может быть организовано сетевое взаимодействие на основе соглашения с другими организациями, например, с ППМС-центрами. Однако в настоящее время этот ресурс используется недостаточно.

Трудности организации сопровождения во многом связаны с недостатком подготовленных кадров. Результаты мониторинга показали необходимость обучения 22096 специалистов на курсах повышения квалификации по разным специальностям

(воспитатель, педагог-психолог, учитель-дефектолог, тьютор и другие).

В ходе проведенного мониторинга впервые были проанализированы данные о наличии в субъектах РФ **региональных ресурсных центров** (далее — РРЦ) по организации комплексного сопровождения детей с РАС, оказывающих влияние на качество помощи и, как следствие, на статистические показатели.

По полученным данным, 33 субъекта РФ заявили о существовании в регионе одного или даже нескольких РРЦ. Стоит отметить, что в ряде случаев наличие такого статуса не подтверждается официальными документами. По данным регионов, всего в России действует 48 РРЦ на базе учреждений образования и социальной защиты. На базе организаций здравоохранения не выявлено ни одного.

25 регионов представили информацию об организации РРЦ на базе 37 образовательных организаций. В Москве заявлено 10 таких центров на базе образовательных организаций, по 2 центра в Татарстане, Оренбургской и Самарской областях.

Организации социальной защиты явились основой для создания такой структуры в 4 регионах: в Астраханской, Новгородской, Новосибирской и Саратовской областях.

На базе иных организаций, вероятнее всего, социально ориентированных НКО, РРЦ созданы в Приволжском ФО — 4, в Северо-Западном — 2, в Республике Калмыкия и в Республике Тыва — по 1.

Неоднозначным является как отсутствие РРЦ, так и наличие нескольких центров на территории одного субъекта РФ.

В первом случае трудность возникает в связи с отсутствием организации, координирующей развитие системы помощи детям с РАС в регионе. Во втором случае — в связи с недостатком централизованной координации деятельности и трудностями межведомственного взаимодействия существует высокая вероятность рассогласованных действий.

Опыт совместной работы ФРЦ и субъектов РФ показывает, что, несмотря на значительные статистические показатели о наличии РРЦ, в большинстве из них работа в

настоящий момент только начинается. У многих центров пока отсутствует чёткое понимание их основных задач и структуры деятельности, не сформированы планы работы.

Развитие сети региональных ресурсных центров при консультационно-методической поддержке ФРЦ поможет систематизировать работу и улучшить качество оказываемой помощи детям с РАС в Российской Федерации.

Выводы

1. Приведенные результаты анализа численности лиц с РАС позволили обобщить данные о состоянии помощи детям с РАС в субъектах РФ. Полученные по результатам мониторинга данные подтверждают актуальность дальнейшего развития системы сопровождения детей с РАС в субъектах РФ и необходимость реализации комплекса мероприятий, направленных на повышение качества их образования.

2. Отмечается недостаточная выявляемость расстройств аутистического спектра, неравномерность развития системы диагностики и статистического учета в различных регионах. Необходимо обеспечить внедрение в работу организаций различной ведомственной принадлежности (детских поликлиник, ППМС-центров, ПМПК) современных скрининговых инструментов для раннего выявления детей с риском развития РАС и отработать механизмы межведомственного взаимодействия для диагностики РАС.

3. Минимальный охват услугами в системе образования прослеживается на уровне ранней помощи. Необходима реализация комплекса мероприятий, направленных на развитие сети служб ранней помощи в субъектах РФ и на создание Федерального ресурсного центра по организации ранней помощи, который будет обеспечивать их методическую поддержку.

4. В детских садах самой распространенной моделью организации дошкольного образования для детей с РАС являются группы компенсирующего вида, в которых

создаются специальные условия, во многом соответствующие потребностям детей. Необходима работа по расширению инклюзивных моделей организации дошкольного образования, включая группы комбинированного вида и ресурсные группы.

В 2018 году значительно возросла доля дошкольников с РАС, получающих образование по АООП дошкольного образования именно для детей с РАС. По-видимому, это связано с наличием доступного разработанного проекта примерной АООП ДО для детей с РАС и с ее апробацией. Необходимо дальнейшее внедрение программы во всех субъектах РФ.

5. Более трети школьников с РАС получают образование в форме индивидуального обучения на дому, что не соответствует их потребностям. Необходимо создание условий по их включению в школьную жизнь.

В связи с отсутствием в настоящее время утвержденной АООП основного общего образования большинство школьников, обучающихся в 5–9 классах, не обеспечены необходимыми для них специальными условиями.

Разработка и апробация АООП ООО для обучающихся с РАС, осуществляемая в настоящее время ФРЦ, будет способствовать увеличению численности детей с РАС, получающих образование по адаптированным образовательным программам на уровне основного общего образования в различных формах.

6. Существует выраженная трудность организации психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в процессе обучения. Для ее решения необходимо повышение квалификации специалистов ПМПК и образовательных организаций, введение корректирующих (поправочных) коэффициентов финансирования для обучающихся с РАС в субъектах РФ.

7. Численность детей с РАС, получающих профессиональное образование, пока очень мала. Недостаточное количество образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы профессионального образования для лиц с РАС, отсутствие необходимых специальных

образовательных условий препятствуют обеспечению преемственности при переходе выпускников школ в организации среднего и высшего профессионального образования. Таким образом, необходимо обеспечение условий для включения лиц с РАС в систему профессиональной подготовки.

8. Необходима работа по развитию сети региональных ресурсных центров, включающая их создание в тех субъектах РФ, где они в настоящее время отсутствуют, и продолжение систематического методического сопровождения ФРЦ уже действующих центров. ■

Organization of Educational Process of Students with Autism Spectrum Disorders in Russian Federation: Results of all-Russian Monitoring 2018

A.V. Khaustov*,
FRC of MSUPE,
Moscow, Russia,
arch2@mail.ru

M.A. Schumskih**,
FRC of MSUPE,
Moscow, Russia,
shumskihma@mgppu.ru

Presented results of the all-Russian monitoring of the status of education conducted in 2018 by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation in common with the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support of Children with Autism Spectrum Disorders of the Moscow State University of Psychology and Education. The total number of students with disorders in autism spectrum included in the education system, increased by 43% and amounted to 22953 people compared with 2017 data. Nonuniformity of distribution of students with ASD by the educational level; paucity of children covered by the necessary early intervention programs, secondary and higher professional education are marked. Most of the children (63.9%) with ASD receive educational services at primary general, basic general and secondary general levels. The key problem remains – mass education of children with autism in the context of individualized homeschooling is 34.5% of the total number of students with autism. Staffing issues are expressed in filling the educational process with specialists – 1/3 of children do not receive the necessary psychological support. Only 8.4% of children with autistic disorders are provided with tutor support. Regional resource centers were established in 33 regions of Russia for solving the problems in organization of qualitative education for children and adolescents with autism spectrum disorders.

Keywords: autism spectrum disorders, monitoring, education, support, early intervention, regional resource center.

For citation:

Khaustov A.V., Schumskih M.A. Organization of Educational Process of Students with Autism Spectrum Disorders in Russian Federation: Results of all-Russian Monitoring 2018. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism & Developmental Disorders (Russia)*. 2019. Vol. 17. No 3 (64). Pp. 3–11. doi: 10.17759/autdd.2019170301

* *Khaustov Artur Valer'evich*, Ph.D in Pedagogy, director of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology & Education. Moscow, Russia. E-mail: arch2@mail.ru

** *Schumskih Marina Alekseevna*, Ph.D. in Pedagogy, deputy director of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: shumskihma@mgppu.ru

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ
EDUCATION & INTERVENTION METHODS

Использование тренировки навыков поведения и других видов манипуляции средовыми факторами для обучения навыкам безопасности подростков с РАС

Д. Рицци (D. Rizzi)*,
Associazione ALBA ONLUS,
Пескара, Италия.
Daniele.rizzi.bcba@gmail.com

А. Дибари (A. Dibari)**,
Associazione ALBA ONLUS,
Пескара, Италия.
alessandrodibari7@hotmail.com

Выбор правильного целевого поведения для обучения является основополагающим для родителей, учителей, терапевтов и других специалистов, работающих с людьми с аутизмом и с другими людьми, имеющими интеллектуальные нарушения. В то время как у маленьких детей с диагнозом «аутизм» раннее интенсивное поведенческое вмешательство может привести к большим достижениям в социальном, когнитивном и языковом развитии, выбор соответствующей учебной программы для подростков и взрослых требует несколько более глубокого подхода. Начиная с периода половой зрелости и подросткового возраста, фокус обучения должен сместиться с того, чего не хватает обучающемуся в развитии по сравнению с типичными сверстниками, на то, что обучающемуся нужно, чтобы стать успешно функционирующим взрослым человеком и, в конечном итоге, «сделать свою жизнь». Прикладной поведенческий анализ эффективен в обучении функциональным, адаптивным навыкам, навыкам повседневной жизни,

Для цитаты:

Rizzi D., Dibari A. Использование тренировки поведенческих навыков и других видов манипуляции средовыми факторами для обучения навыкам безопасности подростков с РАС // Аутизм и нарушения развития, 2019. Т. 17. № 3 (64). С. 12–28. doi: 10.17759/autdd.2019170302

* *Рицци Даниэле* (Rizzi Daniele, Ph.D.), психолог, сертифицированный специалист по поведенческому анализу, Associazione ALBA ONLUS, Пескара, Италия. E-mail: info@albautismo.it

** *Дибари Алессандро* (Dibari Alessandro, Ph.D.), психолог, сертифицированный специалист по поведенческому анализу, Associazione ALBA ONLUS, Pescara, Italy. E-mail: info@albautismo.it

безопасности, сексуальности, физическим упражнениям, самозащите и другим часто упускаемым навыкам, которые могут способствовать улучшению качества жизни людей с ограниченными возможностями или без них. Исследования показывают, что работа над функциональными навыками в рамках полноценной программы обучения приводит к достижению большей степени независимости обучающегося в жизни. В статье будет рассмотрена возможность использования АВА при разработке полноценной программы обучения подростков. Особое внимание будет уделено отработке поведенческих навыков (BST) и другим способам манипуляции средовыми факторами для обучения навыкам безопасности подростков и молодых людей с аутизмом. Примеры навыков безопасности включают предотвращение похищения, обращение за помощью, когда обучающийся потерялся, в случае неприемлемого физического контакта и раскрытия информации. Будет обсуждаться использование технологий в обучении навыкам безопасности обучающихся с недостаточным репертуаром вербального поведения.

Ключевые слова: функциональные навыки, тренировка навыков поведения, навыки безопасности.

Те, кто работают с людьми с РАС или с другими людьми, имеющими интеллектуальные нарушения, например, родители, учителя и терапевты, ежедневно сталкиваются с проблемой выбора соответствующих навыков, которые должны приобрести дети или обучающиеся. Хотя программы раннего вмешательства, основанные на АВА (например, раннее интенсивное поведенческое вмешательство — Early Intensive Behavioral Intervention, EIBI) считаются одними из лучших примеров научно обоснованной психологической помощи [25], выбор целей для подростков и взрослых людей требует некоторого размышления [18].

Исследования в области АВА показывают, что подростки и взрослые с РАС с различными уровнями навыков способны обучаться при использовании научно обоснованных процедур и стратегий различным академическим навыкам или навыкам, которым обычно обучают в одной из доступных программ на основе АВА (например, VBMAP [31]; ABLLS [21]; PEAK [7]). Некоторые из этих обучающихся могут также приобрести навыки, предложенные в «стандартной» программе, например, навыки, которые обычно приобретают в школе их сверстники. Даже если мы знаем, что люди с РАС могут научиться такому целевому поведению, возникает другой вопрос: «Какой ценой они приобретают эти навыки? Помогут ли эти навыки найти им работу, или жилье, или активно участвовать в жизни сообщества?» [1]. Главным при обучении, начиная с периода половой

зрелости и подросткового возраста, должно быть не то, чего недостает обучающемуся по сравнению с типичными сверстниками, а то, что ему нужно, чтобы стать независимым взрослым и, в итоге, «сделать свою жизнь» [34].

Разделяя эту точку зрения, профессионалы должны выявлять и обучать навыкам, которые помогут людям с РАС независимо функционировать в своем окружении. АВА можно использовать при обучении навыкам, которые обычно не преподаются как «первостепенные целевые навыки», например, адаптивным навыкам [24; 29; 36], процедуре посещения врача [27], функциональным жизненным навыкам [20; 22], уходу за ногтями и кожей [11], подготовке ко сну и гигиеническим мероприятиям перед сном [8; 9; 35], навыкам безопасности [33], упражнениям [23] и самозащите [14; 26], с конечной целью улучшения качества жизни людей с РАС, имеющих интеллектуальные нарушения.

В обширной литературе изучена важность обучения людей с интеллектуальными нарушениями индивидуальным функциональным навыкам в соответствии с нормативно-ориентированной программой. Эффективного обучения функциональным навыкам можно добиться в естественной среде и в соответствующих ситуациях. Общая стратегия, используемая для эффективного обучения функциональным навыкам, носит название инструкций по функционированию в естественной среде (community-based instruction, CBI) [3].

СВІ — это метод, который способствует обучению и использованию академических и функциональных навыков в естественной для человека среде. Условия, а также задачи, выполняемые в этих условиях, должны быть актуальными для обучающегося, способствовать его независимости и соответствовать возрасту. При определении индивидуально ориентированных функциональных целей Браун с соавт. (*Brown et al.*) предложил эмпирическое правило: спросить, может ли кто-то другой выполнить задание для обучающегося, если сам обучающийся не может этого сделать [5]. Если преподаваемые навыки не подобраны индивидуально или не являются функциональными, их можно не поддерживать, поскольку они могут не иметь контакта с источниками подкрепления в естественной среде и поэтому могут не использоваться в повседневной жизни.

Чтобы продемонстрировать этот момент, давайте рассмотрим пример Сары, молодой девушки с РАС. Диагноз Саре был установлен в возрасте 2 лет и 6 месяцев. Семья Сары немедленно начала программу обучения АВА, основанную на научно доказанной практике. Саре повезло попасть к высококвалифицированным и мотивированным профессионалам (учителям, психологам, ВСВА (сертифицированным поведенческим терапевтам) и т.д.), которые действительно помогли ей освоить большое количество навыков в кратчайшие сроки. В детстве и подростковом возрасте она продолжала высококачественную программу обучения и совершенствовала свой репертуар навыков, однако по достижении совершеннолетия помощь девушке перестанет быть комплексной, она больше не будет посещать школу, а количество часов, выделяемых на программу обучения, резко сократится. Сара взрослеет, а члены ее семьи стареют, и однажды она станет взрослым человеком с РАС, поддержка которого окажется минимальной или совсем прекратится. В связи с этим возникают вопросы: «*Кем будет Сара, когда станет взрослой?*», «*Каким*

будет ее будущее?», «*Какого уровня будет качество ее жизни, когда закончатся ранее доступные ресурсы и поддержка?*». По мнению авторов этой статьи, то, кем будет Сара, когда станет взрослой, зависит от того, чему смогли научить ее, когда ей было пять, десять и пятнадцать лет. Профессионал, работающий с людьми с РАС или с другими людьми, имеющими интеллектуальные нарушения, должен научиться выбирать целевое поведение, которое обеспечит независимость такого человека в будущем.

В своей знаковой статье Баннерман с соавт. (*Bannerman et al.*) обосновывают важность обучения людей с интеллектуальными нарушениями поведению, позволяющему делать выбор [2]. Один из их пунктов заключается в том, что выбор рассматривается скорее «*как допустимое действие, а не как цель обучения*» [28]. Авторы описывают последствия выбора в различных сферах функционирования, таких как предпочтение, участие в деятельности, выполнение задач или проблемное поведение. В заключении они подчеркивают необходимость включения навыка выбора в программу обучения, с тем чтобы оценить предпочтения обучающегося при выборе целей обучения и обеспечить соответствующий объем возможностей для выбора на повседневной основе.

Еще одной важной областью обучения являются навыки безопасности. Поскольку люди с интеллектуальными нарушениями становятся все более независимыми в домашних условиях, в обществе и на работе, они подвергаются большему риску [32]. Одной из стратегий, которая в литературе по АВА упоминается как часто используемая для обучения навыкам безопасности (а также навыкам из разных других областей), является отработка навыков поведения (Behavioral Skills Training, BST). Цель данной статьи — представить читателю обзор некоторых примеров применения BST и способов манипуляции средовыми факторами при обучении навыкам безопасности людей с РАС. В следующей ча-

сти статьи будут представлены некоторые клинические рекомендации, касающиеся целей обучения, связанных с навыками безопасности.

Стратегии, используемые для обучения навыкам безопасности

Отработка навыков поведения (BST) — это многокомпонентное вмешательство, которое состоит из инструкций, моделирования, повторения и обратной связи [19]. Компонент BST в виде инструкций описывает соответствующее поведение для обучающегося. Инструкции могут быть как письменными, так и устными. При моделировании обучающемуся демонстрируют навык, чтобы он мог наблюдать и имитировать моделируемое поведение. После прохождения этапов инструктирования и моделирования обучающемуся предоставляется возможность отработать навык на практике. Компонент повторения является важной частью BST, поскольку предоставляет возможность отреагировать на поведение. Компонент обратной связи включает похвалу или другие виды подкрепления (например, начисление баллов в балльной системе) за правильное поведение или соответствующую форму коррекции за неправильное поведение. Компонент, который часто добавляют в программу BST, называется тренингом в реальных условиях (*in-situ*) [10]. При тренинге *in-situ* преподаватель выполняет оценку и обучает навыку в естественной среде.

Одной из областей, в которой исследователи успешно использовали BST, является обучение навыкам безопасности. В одном из первых исследований на эту тему [15] исследователи оценили обучение детей навыкам предотвращения похищения (например, не ходить с незнакомцем). В этом исследовании использовали четыре компонента BST, чтобы научить детей навыку, и все дети научились и закрепили навык, за исключением одного, которому потребовался тренинг *in-situ*, чтобы правильно воспроизвести навык.

В другом исследовании Джонсон с соавт. (*Johnson et al.*) обучали 13 детей дошкольного возраста говорить «нет» и убегать от незнакомца, а затем сообщать о случившемся знакомому взрослому [17]. Для обучения этому навыку исследователи использовали программу BST плюс тренинг *in-situ*. Во время BST компонента обучения исследователи давали детям инструкции о том, как реагировать на приманку при похищении, моделировали и предоставляли обучающимся возможность отработать целевое поведение, а также предоставляли описательную или корректирующую обратную связь на основе реакций обучающихся. Во время тренинга *in-situ* к обучающимся в естественной обстановке обращался ассистент. Если они неправильно давали три целевых ответа, исследователь, ранее находившийся вне поля зрения обучающегося, включался в ситуацию и обеспечивал корректирующую обратную связь (вносил корректирующие замечания). Все 13 участников, включенных в исследование, обучились навыкам и все, кроме трех, сохранили их в течение 3 месяцев. В 2006 году Джонсон с соавт. (*Johnson et al.*) сравнили использование одной только программы BST с программой BST плюс тренинг *in-situ* для обучения навыкам предотвращения похищения в небольшой группе детей [16]. Результаты показали, что при обучении навыкам были эффективны обе стратегии, однако группа, в которой использовали также компонент *in-situ*, показала лучшие результаты после последующего 3-месячного наблюдения. Исследование Гунби с соавт. (*Gunby et al.*, 13) показали аналогичные результаты при обучении навыкам предотвращения похищения троих детей с аутизмом.

Фишер с соавт. (*Fisher et al.*) расширили эти предыдущие данные, обучив тем же навыкам предотвращения похищения пятых взрослых пациентов с легкими интеллектуальными нарушениями [12]. Во время предварительной оценки участники данного исследования не отходили от незнакомцев, которые к ним приближались. Участники приобретали навыки в классе всего

за несколько занятий, но для обобщения навыков в естественной среде участникам потребовался тренинг in-situ. У некоторых участников во время тестов для проверки сохранения навыков какие-то ответы варирировали, однако все участники продолжали говорить «нет» незнакомым людям.

Другое направление исследований, связанных с навыками безопасности, включает обучение людей с интеллектуальными нарушениями обращаться за помощью в случае, если они потерялись. Табер с соавт. (*Taber et al.*) использовали программу BST и структурирование поведенческих актов, чтобы научить учащихся средней школы с умеренными когнитивными нарушениями звонить по телефону, если они потерялись [32]. Участники научились определять, когда они потерялись, и обращаться по телефону за помощью, даже если некоторые из них во время телефонного разговора испытывали трудности с описанием взрослого конкретного места.

Тэйлор с соавт. (*Taylor et al.*) научили трех подростков с аутизмом отвечать на вибрирующий сигнал пейджера, который служил подсказкой, и обращаться за помощью, когда они потерялись, передавая карточку кому-либо из взрослых людей [33]. С помощью многовариантной исходной модели пробных попыток исследователи оценили способность участников передавать карточку ближайшему взрослому, когда поступал сигнал с пейджера. Во время пробных попыток в общественных местах взрослый оставлял обучающегося в поле зрения и активировал пейджер, имитируя ситуацию, в которой обучавшийся мог бы потеряться. Если обучающиеся подходили ко взрослому с карточкой, исследователи обеспечивали обратную связь (комментировали ситуацию). Если обучающиеся не демонстрировали целевую реакцию, исследователь продолжал активировать пейджер каждые 30 секунд, пока не добивался от обучающегося целевого поведения или пока не проходили 2 минуты. В конце исследования все обучающиеся приобрели целевой навык и отработали его в разных местах.

В аналогичном исследовании Бергстром с соавт. (*Bergstrom et al.*) использовали терапевтическую программу, состоящую из правил, ролевых игр и обратной связи, чтобы обучить трех человек с РАС обращаться за помощью, когда они потерялись в магазине [4]. Проводилось обучение трем целевым ответным реакциям: позвать маму или папу более активно, чем при обычном разговоре, найти сотрудника магазина и подойти к сотруднику, сообщив ему/ей о том, что обучающийся потерялся. Процедура оказалась эффективной как при обучении навыкам в определенном месте, так и в новых магазинах.

В недавнем исследовании Карлайл с соавт. (*Carlile et al.*) проводили обучение людей с РАС навыку обращения за помощью без высоких технологий (передача карточки с сообщением) и с привлечением высоких технологий (видео-вызов или ответ на видео-вызов), который следует использовать, если они потеряются [6]. Целью исследования была оценка эффективности двух типов навыков, которым людей обучали по терапевтической программе, включающей видеомоделирование, программирование общих стимулов и процедур коррекции ошибок. Интересно, что авторы дифференцировали целевые реакции на основании способности обучающихся определить, потерялись они или нет. Они обучали людей, которые были в состоянии определить, что они потерялись, подойти к сотруднику магазина и передать карточку с сообщением (низкотехнологичный навык) или сделать видеовызов (высокотехнологичный навык), в то время как людей, не способных определить, что они потерялись, учили передавать карточку сотруднику, который подошел к ним, чтобы спросить, потерялись ли они, или учили отвечать на видео-вызов. Навыки преподавались в школьной обстановке, а используемые стимулы были теми, которые присутствовали бы в естественной среде, в которой соответствующее поведение должно было проявляться, что способствовало генерализации навыка [30]. После того как обучающиеся приобретали как

низкотехнологичные, так и высокотехнологичные навыки, проводилась генерализация навыков во время попыток реализовать их после обучения в общественном месте. Обучение как низкотехнологичным, так и высокотехнологичным навыкам может быть полезным в том случае, если не всегда доступны технические устройства, работающие на батарейках или от электрической сети (например, в случае разрядки батареи смартфона).

Другие клинические примеры

Еще один способ помочь учащимся овладеть навыками безопасности — использование технических устройств во время обучения, что может быть эффективным способом помощи людям с более серьезными интеллектуальными нарушениями или с низким уровнем вербального поведения. Авторы настоящей статьи во время своей клинической практики обучали людей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями сообщать о своем местоположении с помощью приложения Whatsapp, установленного на их смартфонах. Используя стратегии анализа задач и структурирования поведенческих актов, авторы научили участников отвечать на голосовое сообщение, отправленное через Whatsapp знакомым взрослым (родителем или терапевтом), открыв Whatsapp и нажав на вкладку «поделиться информацией о местоположении». Было представлено несколько примеров голосовых сообщений (например, «Где ты?», «Пришли мне свое местоположение», «Можешь ли ты сказать мне, где находишься») для усиления эффекта обобщения. Этапы анализа задач включали разблокировку смартфона, открытие приложения Whatsapp, нажатие на пиктограмму голосового сообщения для прослушивания сообщения, открытие меню Whatsapp, нажатие на вкладку «поделиться информацией о местоположении», а затем — блокировку смартфона. Важнейшим компонентом этой цепочки является пер-

вая реакция. Важно, чтобы звук телефона, указывающий на наличие сообщения, был различимым самостоятельным стимулом, а не подкреплялся указанием взрослого проверить сообщение. Если конкретный обучающийся не отвечал на телефонный звонок, что указывало на то, что телефонный звонок не являлся отдельным стимулом, контролирующим поведение обучающегося, была предусмотрена фаза предварительной подготовки, состоящая из отправки голосовых инструкций, ответ на которые непосредственно приводил к положительному подкреплению учащегося (например, «теперь ты можешь перекусить»; «пришло время играть в твою видеоигру» и т. д.). При использовании этой стратегии необходимую реакцию нужно подкреплять, и для изменения функции телефонного звонка на самостоятельный стимул может начинаться процесс подкрепления.

Другим клиническим примером является обучение подростков с РАС с высоким уровнем функционирования различению членов семьи, друзей и незнакомых людей. Авторы использовали BST для обучения разным вариантам поведения, которые были бы приемлемыми, если бы их демонстрировал член семьи, но не друг или незнакомец. Например, только член семьи может помочь обучающемуся в ванной комнате или спросить его/ее личную информацию, например, номер его/ее кредитной карты или его/ее домашний адрес. Напротив, обучающиеся должны распознавать недопустимое поведение незнакомых людей (например, спрашивающих личную информацию или позволяющих неуместные прикосновения). После компонента BST авторы реализовали компонент *in vivo*, во время которого взрослые оставляли обучающихся в безопасном месте (например, кафе) вместе с ассистентом и просили незнакомых обучающимся людей подойти к ним и спросить о личной информации (например, «можете ли вы сказать мне свой номер телефона», «я хотел бы подарить вам подарок», «где вы живете?» и т. д.). Как было показано в предыдущих

исследованиях, целью обучения были такие варианты поведения как ответить «нет», убеждать и сообщить о ненадлежащем контакте знакомому взрослому.

Заключение

В настоящей работе мы представили доказательства в подтверждение необходимости внедрения индивидуальных программ обучения, направленных на отработку функциональных и адаптивных навыков с целью улучшения жизни обучающихся не только в классе, но и в обществе в естественной среде. В то время как обучающийся становится старше, количество времени, выделяемого на программы общения, обычно сокращается; в этой ситуации особое значение приобретает выбор целей, которые могут помочь обучающимся жить более качественной и возможно более независимой жизнью. При выборе целей обучения профессионалы должны задавать себе такие вопросы как «Почему мы учим этому навыку?», «Мог бы мой обучающийся эффективно действовать как взрослый без

этого навыка?», «Можем ли мы адаптировать/модифицировать слишком сложный навык?», «Улучшит ли изучение этого навыка качество жизни обучающегося?» (из личного сообщения Глории Сатриале (Gloria Satriale)). Мы представили краткий обзор литературы по теме использования BST для обучения навыкам безопасности, особенно навыкам предотвращения похищения и обращения за помощью в случае, если человек потерялся. Далее мы поделились некоторыми практическими клиническими рекомендациями по обучению навыкам безопасности на основе данных опубликованной литературы. Наша цель состояла в том, чтобы представить читателю примеры научно обоснованных стратегий и процедур обучения, которые могут быть применены в клинических условиях. Только включая значимые навыки в ежедневное обучение мы можем помочь нашим обучающимся подготовиться к осмысленной жизни. Учитывая, что нам часто поручают обучать большому количеству навыков за очень короткий срок, мы ответственны за эффективное использование этого времени. ■

Благодарность

Авторы хотели бы поблагодарить Кристал Сланци (Cristal Slanzi) за анализ статьи и точные замечания.

Литература

1. Ayres K.M., Lowrey K.A., Douglas K.H., Sievers C. I can identify Saturn but I can't brush my teeth: What happens when the curricular focus for students with severe disabilities shifts. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 2011, vol. 46, no. 1, pp. 11–21.
2. Bannerman D.J., Sheldon J.B., Sherman J.A., Harchik A.E. Balancing the right to habilitation with the right to personal liberties: the rights of people with developmental disabilities to eat too many doughnuts and take a nap. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1990, vol. 23, no. 1, pp. 79–89. doi:10.1901/jaba.1990.23-79
3. Beakley B.A., Yoder S.L., West L.L. Community-based instruction: A guidebook for teachers. Arlington: Council for Exceptional Children, 2003. 189 p.
4. Bergstrom R., Najdowski A., Tarbox J. Teaching children with autism to seek help when lost in public. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2012, vol. 45, no. 1, pp. 191–195.
5. Brown L., Branston N.B., Hamre-Nietupski S., Pumpian I., Certo N., Gruenwald L. A strategy for developing chronological-age-appropriate and functional curricular content for severely handicapped adolescents and young adults. *Journal of Special Education*, 1979, vol. 13, no. 1, pp. 81–90. doi:10.1177/002246697901300113
6. Carlile K.A., DeBar R.M., Reeve S.A., Reeve K.F., Meyer L.S. Teaching help-seeking when lost to individuals with autism spectrum disorder. *Journal of applied behavior analysis*, 2018, vol. 51, no. 2, pp. 191–206. doi:10.1002/jaba.447

7. Dixon M.R. PEAK relational training system: direct training module. Carbondale: Shawnee Behavioral Press, 2014. 232 p.
8. Durand V.M. Treating sleep terrors in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2002, 4, 66-72. doi:10.1177/109830070200400201
9. Durand V.M., Christodulu K.V. Description of a sleep restriction program to reduce bedtime disturbances and night waking. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2004, vol. 6, no. 2, pp. 83–91. doi:10.1177/10983007040060020301
10. Egemo-Helm K.R., Miltenberger R.G., Knudson P., Finstrom N., Jostad C., Johnson B. An evaluation of in situ training to teach sexual abuse prevention skills to women with mental retardation. *Behavioral Interventions*, 2007, vol. 22, no. 2, pp. 99–119. doi:10.1002/bin.234
11. Ellis E.M., Ala'i-Rosales S.S., Glenn S.S., Rosales-Ruiz J., Greenspoon J. (2006). The effects of graduated exposure, modeling, and contingent social attention on tolerance to skin care products with two children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 2006, vol. 27, no. 6, pp. 585–598. doi:10.1016/j.ridd.2005.05.009
12. Fisher M.H., Burke M.M., Griffin M.M. Teaching young adults with intellectual and developmental disabilities to respond appropriately to lures from strangers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2013, vol. 46, no. 2, pp. 528–533. doi:10.1002/jaba.32
13. Gunby K.V., Rapp J.T. The use of behavioral skills training and in situ feedback to protect children with autism from abduction lures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2014, vol. 47, no. 4, pp. 856–860. doi:10.1002/jaba.173
14. Held M.F., Thoma C.A., Thomas K. “The John Jones show”: How one teacher facilitated self-determined transition planning for a young man with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 2004, vol. 19, no. 3, pp. 177–188. doi:10.1177/10883576040190030501
15. Holcombe A., Wolery M., Katzenmeyer J. Teaching preschoolers to avoid abduction by strangers: Evaluation of maintenance strategies. *Journal of Child and Family Studies*, 1995, vol. 4, no. 2, pp. 177–191. doi:10.1007/BF02234094
16. Johnson B.M., Miltenberger R.G., Knudson P., Egemo-Helm K., Kelso P., Jostad C., Langley L. A preliminary evaluation of two behavioral skills training procedures for teaching abduction-prevention skills to schoolchildren. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2006, vol. 39, no. 1, pp. 25–34. doi:10.1901/jaba.2006.167-04
17. Johnson B.M., Miltenberger R.G., Egemo-Helm K., Jostad C.M., Flessner C., Gatheridge B. Evaluation of Behavioral Skills Training for Teaching Abduction-Prevention Skills to Young Children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2005, vol. 38, no. 1, pp. 67–78. doi:10.1901/jaba.2005.26-04
18. MacDonald R., Parry-Cruwys D., Dupere S., Ahearn W. Assessing progress and outcome of early intensive behavioral intervention for toddlers with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 2014, vol. 35, no. 12, pp. 3632–3644. doi:10.1016/j.ridd.2014.08.036
19. Miltenberger R.G. Teaching safety skills to children: Prevention of firearm injury as an exemplar of best practice in assessment, training, and generalization of safety skills. *Behavior Analysis in Practice*, 2008, vol. 1, no. 1, pp. 30–36. doi:10.1007/BF03391718
20. Murzynski N.T., Bourret, J.C. Combining video modeling and least-to-most prompting for establishing response chains. *Behavioral Interventions*, 2007, vol. 22, pp. 147–152. doi:10.1002/bin.224
21. Partington J.W. Assessment of Basic Language and Learning Skills-Revised (ABLLS-R). Pleasant Hill: Behavior Analysts, Inc., 2006. 2 volumes.
22. Pierce K.L., Schreibman L. Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1994, vol. 27, no. 3, pp. 471–481. doi:10.1901/jaba.1994.27-471
23. Pitetti K., Rendoff A., Grover T., Beets M. The efficacy of a 9-month treadmill walking program on the exercise capacity and weight reduction for adolescents with severe autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2007, vol. 37, no. 6, pp. 997–1006. doi:10.1007/s10803-006-0238-3
24. Preis J. Strategies to promote adaptive competence for students on the autism spectrum. *Support for Learning*, 2007, vol. 22, no. 1, pp. 17–23. doi:10.1111/j.1467-9604.2007.00440.x
25. Reichow B. Overview of meta-analyses on early intensive behavioral intervention for young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2012, vol. 42, no. 4, pp. 512–520. doi:10.1007/s10803-011-1218-9

26. Sakamoto M., Muto T., Mochizuki A. Enhancing the self-determination of students with autism: Evaluation of a training package for teachers. *The Japanese Journal of Behavior Analysis*, 2003, vol. 18, no. 1, pp. 25–37.
27. Shabani D.B., Fisher W.W. Stimulus fading and differential reinforcement for the treatment of needle phobia in a youth with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2006, vol. 39, no. 4, pp. 449–452. doi:10.1901/jaba.2006.30-05.
28. Shevin M., Klein N.K. The importance of choice-making skills for students with severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 1984, vol. 9, no. 3, pp. 159–166. doi:10.1177/154079698400900301
29. Siaperas P., Beadle-Brown J. A case study of the use of a structured teaching approach in adults with autism in a residential home in Greece. *Autism: the international journal of research and practice*, 2006, vol. 10, no. 4, pp. 330–343. doi:10.1177/1362361306064433
30. Stokes T.F., Baer D.M. An implicit technology of generalization. *Journal of applied behavior analysis*, 1977, vol. 10, no. 2, pp. 349–367.
31. Sundberg M.L. VB-MAPP: Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program: a language and social skills assessment program for children with autism or other developmental disabilities: guide. Concord: AVB Press, 2008.
32. Taber T.A., Alberto P.A., Hughes M., Seltzer A. A strategy for students with moderate disabilities when lost in the community. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2002, vol. 27, no. 2, pp. 141–152. doi:10.2511/rpsd.27.2.141
33. Taylor B.A., Hughes C.E., Richard E., Hoch H., Coello A.R. Teaching teenagers with autism to seek assistance when lost. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2004, vol. 37, no. 1, pp. 69–79. doi:10.1901/jaba.2004.37-79
34. Wehman P., Smith M.D., Schall C. Autism and the transition to adulthood: Success beyond the classroom. Baltimore: Paul H. Brookes Pub. Co, 2009. 304 p.
35. Weiskop S., Richdale A., Matthews J. Behavioural treatment to reduce sleep problems in children with autism or fragile X syndrome. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 2005, vol. 47, no. 2, pp. 94–104.
36. Williams S.K., Scahill L., Vitiello B., Aman M.G., Arnold L.E., McDougle C.J., et al. Risperidone and adaptive behavior in children with autism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 2006, vol. 45, no. 4, pp. 431–439. doi:10.1097/01.chi.0000196423.80717.32

Using Behavior Skills Training and Other Environmental Manipulations to Teach Safety Skills to Adolescents with ASD

D. Rizzi*,
Associazione ALBA ONLUS,
Pescara, Italy.
Daniele.rizzi.bcba@gmail.com

A. Dibari**,
Associazione ALBA ONLUS,
Pescara, Italy.
alessandrodibari7@hotmail.com

Choosing the correct target behavior to teach is fundamental for parents, teachers, therapists and other professionals working with people with autism and other intellectual disabilities. While early intensive behavioral intervention (EIBI) for young children diagnosed with autism can produce large gains in social, cognitive, and language development, choosing the appropriate curriculum for adolescents and adults warrants some further reflections. Starting from puberty and adolescence, the focus of teaching should move from what the student is missing with respect to typically development peers to what the student needs to become an effective adult, with the final outcome of “making a life”. Applied Behavior Analysis is effective in teaching functional skills, adaptive skills, daily living skills, safety skills, sexuality, physical exercise, self advocacy and other often overlooked skills that can contribute to the improvement of the quality of life of people with or without disabilities. Research suggests that working on functional skills provided through a meaningful curriculum leads to a more independent life. During this presentation the contribution ABA can offer in developing a meaningful curriculum for adolescents will be reviewed. Particular focus will be placed on using Behavior Skills Training (BST) and other environmental manipulations to teach safety skills to adolescents and young adults with autism. Examples of safety skills include abduction prevention, seeking help if lost, inappropriate physical contact and information disclosure. The use of technology in teaching safety skills to students with a poor repertoire of verbal behavior will be discussed.

Keywords: functional skills, Behavior skills training, safety skills.

Those who work with people with ASD as parents, teachers and therapists, face, on a daily basis, the problem of selecting ap-
or other intellectual disabilities, such

Для цитаты:

Rizzi D., Dibari A. Using Behavior Skills Training and Other Environmental Manipulations to Teach Safety Skills to Adolescents with ASD. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism & Developmental Disorders (Russia)*. 2019. Vol. 17. No 3 (64). Pp. 12–28. doi: 10.17759/autdd.2019170302

* Rizzi Daniele, Ph.D., psychologist, board certified behaviour analyst, Associazione ALBA ONLUS, Pescara, Italy. E-mail: info@albautismo.it

** Dibari Alessandro, Ph.D., psychologist, board certified behaviour analyst, Associazione ALBA ONLUS, Pescara, Italy. E-mail: info@albautismo.it

appropriate skills to target for skills acquisition with their children or students. While Early intervention programs based on ABA (e.g. Early Intensive Behavioral Intervention – EIBI) [25] are considered the one of the best examples of evidence-based behavioral health care [18], choosing targets for adolescents and adults warrant some reflection.

Research in ABA shows that adolescents and adults with ASD, with various levels of skills are able learn, using evidence based procedures and teaching strategies, a variety of academic skills or skills usually taught in one of the available teaching curriculum based on ABA (e.g. VBMAPP [31]; ABLLS, [21]; PEAK, [7]). Some of those students may also acquire skills proposed in a “standard” teaching curriculum, for example skills learned at school by their typically development peers. Even if we know that people with ASD can learn those targets behavior, a different question is raised: “*At what cost do they learn these skills? Will these skills help the students find employment or housing, or activity participate in the community?*” [1]. Starting from puberty and adolescence, the focus of teaching should move from what a student misses respect to a typically development peer to what a student needs to become an effective adult, with the final outcome of making a life [34].

Sharing this point of view, professionals should identify and teach skills that can help students with ASD to “function” independently in their community. ABA can contribute to teaching skills that are not usually taught as “first targets”, such as adaptive skills [24; 29; 36], doctor visits [27], functional life skills [20; 22], nail and skin care [11], bedtime routines and sleep hygiene [8; 9; 35], safety skills [33], exercise [23] and self-advocacy [14; 26] with the final aim of improving the quality of life of individuals with ASD or other intellectual disabilities.

A large body of literature has investigated the importance of teaching individualized functional skills to students with intellectual disabilities with respect to a norm-ref-

erenced curriculum. To be effective, functional skills should be taught in the natural environment and in context. A common teaching strategy used to effectively teach functional skills is called community-based instruction [3]. Community-based instruction (CBI) is an instructional method that promotes the teaching and use of academic and functional skills in the student’s natural environment. The setting, as well as the tasks performed in these settings, should be relevant to the student, facilitate independence, and be age appropriate. In identifying individualized functional targets, Brown et al. [5] proposed a rule of thumb: asking if someone else would have to perform a task for a student, if the student themselves is unable to do it. If the skills taught are not individualized or functional, they may not be maintained because they may not contact sources for reinforcement in the natural environment and so they may not be used in the daily life.

To demonstrate this point let’s look at the example of Sara, a young lady with ASD. Sara received her diagnosis at the age of 2 years and 6 months. Sara’s family immediately started an ABA educational program based on evidence-based practice. Sara was lucky enough to have a team of trained and motivated professionals (teachers, behavioral technicians, BCBA’s etc.) who really helped her to learn the highest number of skills in the shortest possible time. During her childhood and adolescence, she continued to receive high-quality training and improve her repertoire of skills, however when she reaches adulthood, her services will be less comprehensive, she will no longer attends school, and the amount of hours allocated in her educational program will dramatically decrease. As Sara ages so will Sara’s family, and one day, Sara will be an adult with ASD, with minimal or no support. At this point the question to ask is “*Who will be Sara as an adult?*”, “*What will her future look like?*”, “*What will her quality of life be when the resources and support previously available are no longer available?*”. It

is the opinion of the authors of this paper is that, WHO Sara will be as an adult, is dependent on what we have been able to teach her when she was five, ten, and fifteen years old. A professional working with individuals with ASD and/or other intellectual disabilities should acquire the skills to select target behaviors that will ensure the individual's independence in the future.

In their seminal article, Bannerman et al. [2] provide a rationale about the importance of teaching choice-making behavior to people with intellectual disabilities. One of their points is that choice making has been seen more *"as a permissible activity, rather than a teaching target"* [28]. The authors describe the effects of choice-making in different areas of functioning, such as preference, participation in activities, task-performance or problem behavior. They conclude, emphasizing the need to insert choice-making in a student's learning curriculum in order to evaluate student's preferences when choosing teaching targets and to provide an appropriate number of opportunities to choose on a daily basis.

Another important area of teaching is safety skills. As individuals with disabilities become increasingly independent at home, in the community, and in work settings, they are exposed to greater risk [32]. One strategy often used in the ABA literature to teach safety skills (as well as skills from different domains) is Behavioral Skills Training (BST). The purpose of this article is to present to the reader a review of some examples of applications of BST and other environmental manipulations in teaching safety skills to students with ASD. In the subsequent part of the article some clinical suggestion on teaching objectives, related to safety skills, will be provided.

Teaching strategies used in teaching safety skills

Behavioral skills training (BST) is a multi-component intervention that consists of in-

structions, modeling, rehearsal, and feedback [19]. The instruction component of BST describes the appropriate behavior for the learner. Instructions can either be written or verbal. With modeling, the skill is demonstrated to the learner, so that the learner can observe and imitate the modeled behavior. After instructions and modeling have been provided, the learner is given the opportunity to practice the skill. The rehearsal component is an important part of BST because it represents an opportunity to provide feedback for the behavior. The feedback component involves giving praise or other reinforcers (e.g. points in a point system) for correct behavior or a form of correction for incorrect behavior. A component that is often added to BST is called in-situ training [10]. With in-situ training, the trainer assesses and teaches the skill in the natural environment.

One of the areas in which researchers have successfully used BST is in teaching safety skills. In one of the first studies on this topic [15], the researchers evaluated teaching children abduction prevention skills (e.g. not going with a stranger). This study used the four components of BST to teach the children the skill and all of the children learned and maintained the skill, except for one who required in-situ training in order to perform the skill correctly.

In another study, Johnson et al. [17] taught to 13 preschool children to say "no" and run away from a stranger, and then report the incident to a familiar adult. The researchers used BST plus in-situ training to teach this skill. During the BST component of the training, the researchers provided instructions about how to respond to an abduction lure, modeled and provided opportunities for the learners to rehearse the target behavior, and provided descriptive or corrective feedback based on the student's responses. During the in-situ training component, the students were approached in the natural setting by a confederate. If they didn't correctly engage in the three target responses, the researcher, previously out of sight from the student, entered the situation and provided corrective feedback. All 13 par-

ticipants involved in the research learned the skills and all but three maintained them at the 3-month follow up. In 2006, Johnson et al. compared BST to BST plus in situ-training to teach abduction prevention skills to a small group of children. Results showed that both strategies were effective in teaching the skills, but the group who received also the in-situ component showed better results at the 3-month follow-up. A study by Gunby et al. [13] showed similar results, in teaching abduction prevention skills to three children with autism.

Fisher et al. [12] extended these previous findings teaching the same abduction prevention skills to five adults with mild intellectual disabilities. During a preliminary assessment the participants of this study did not walk away from strangers who approached them. Participants acquired skills in a classroom setting in just a few sessions, but in-situ training was needed for the participants to generalize the skills to the natural environment. Responding was variable for some participants during maintenance trials for some of the responses, however, all of them continued to say “no” to strangers.

Another line of research related to safety skills involves teaching students with intellectual disabilities to seek assistance when lost in public. Taber et al. [32] used BST and chaining to teach middle school students with moderate cognitive disabilities to make phone calls when they were lost. Participants learned to identify when they were lost and make a phone call for assistance, even if some of them showed difficulties in describing a specific location effectively to the adult during the phone call.

Taylor et al. [33] taught three teenagers with autism to respond to a vibrating pager, which served as a prompt, to seek assistance when lost by handing a card to a community member. Using a multiple baseline probe design across participants the researchers evaluated the ability of the participants to hand the card to a nearby adult when the pager was activated. During probe trials, conducted in community locations, the adult left the stu-

dent’s line of sight and activated the pager, simulating a situation in which the student may be lost. If the students approached an adult with the communication card, the researchers provided descriptive feedback. If the students failed to engage in the target response, the researcher kept activating the pager every 30” until the target behavior occurred or 2 minutes elapsed. At the end of the study all the students acquired the target skill and generalized it across different locations.

In a similar study Bergstrom et al. [4] used a treatment package composed of rules, role-playing and feedback to teach three students with ASD to seek assistance when lost in a store. Three target responses were taught: calling for “mom” or “dad” above conversational level, looking for a store employee, and approaching the employee telling him or her that they were lost. The procedure was effective in teaching the skills in the specific training location, as well as in novel stores.

In a more recent study, Carlile et al. [6] taught a low-tech (handing a communication card) and a hi-tech (making or responding to a Video Call) help-seeking response to students with ASD to be used when they were lost. The purpose of the study was to assess the efficiency of the two types of responses taught using an intervention package composed of video modeling, programming for common stimuli and error correction procedures. Interestingly, the authors differentiated target responses taught based on the students’ ability to determine if they were lost or not. They taught those students were able to identify they were lost to approach a store employee and to hand a communication card (low-tech response) or to make a video call (hi-tech response), while they taught students were not able to identify they were lost, to respond by handing the card to an employee who approached them to ask them if they were lost or to respond to a video call. The skills were taught in a school setting and the stimuli used were those that would have been present in the

natural environment in which the behavior should be displayed to promote generalization [30]. After the students acquired both the low-tech and the hi-tech responses, they generalized the skills during post-intervention probes in community settings. Teaching both low-tech and hi-tech responses may be useful in case technology relying on batteries or electricity isn't always available (e.g. smartphone battery dies).

Other clinical examples

Another way to help students learn safety skills is by using technology during teaching may be an effective way to help students with more severe intellectual disabilities or with low levels of verbal behavior. The authors of the present article, during their clinical practice, taught students with severe intellectual disabilities to share their location using the Whatsapp application on their smartphone. Using task analysis and chaining strategies, the authors taught the participants to respond to a vocal message sent via Whatsapp by a familiar adult (a parent or a therapist) by accessing Whatsapp and clicking on "sharing location" tab. Multiple exemplars of vocal messages were presented (e.g. "Where are you?", "Send me your location", "Can you tell me where you are") in order to enhance generalization. The steps of the task analysis consisted of unlocking the smartphone, opening the the Whatsapp application, pressing on the vocal message icon to listen to the message, opening the Whatsapp menu, clicking on the "sharing location" tab, and then locking the smartphone. A critical component of this chain is the first response. It is essential that the sound from the phone indicating that there was a message become the discriminative stimulus rather than an adult instruction to check the message. If a particular student did not respond to the phone ringing, indicating that the phone ringing was not exerting stimulus control on the student's behavior, a pre-training phase, consisting of

sending vocal instructions for which the student's responses directly resulted in positive reinforcement (e.g. "you can eat your snack now"; "it's time to play your videogame" etc.) was implemented. Using this strategy the approaching response should be reinforced while the reinforcement process may start to change the function of the phone ringing into a discriminative stimulus.

Another clinical example is teaching high-functioning adolescents with ASD to discriminate between family members, friends, and strangers. The authors used BST to teach a list of behaviors that would be acceptable if displayed by a family member, but not by a friend or a stranger. For example, only a family member can help the student in the bathroom, or ask him or her personal information such as his or her credit card number or his or her address. In contrast, students should recognize inappropriate behavior exhibited by strangers (e.g. asking personal information or inappropriate touching). After the BST component the authors implemented an in vivo component, during which adults left the students' sight in a safe location (e.g. a café) with a confederate present and asked people the students did not know to approach them and ask for personal information (e.g. "can you tell me your phone number", "I'd like to bring you a present", "where do you live?" etc.). As shown in previous studies, the teaching target was to say "no", run away, and report the inappropriate contact to a familiar adult.

Conclusion

In the current paper we provided evidence to support the need to adopt an individualized teaching curriculum with a strong emphasis on functional and adaptive skills, with the aim to improve students' lives not only in the classroom, but in their community and the natural environment. While a student gets older, the quantity of time allocated to educational programs usually decreases; in

this scenario choosing targets that can help students to live the best and the most independent possible life is of utmost importance. In choosing teaching targets professionals should be asking themselves questions such as “Why are we teaching this skill?”, “Could my student act effectively as an adult without this skill?”, “Can we adapt/modify a too difficult skill?”, “Will learning this skill improve student’s quality of life?” (Gloria Satriale, personal communication). We presented a summary of the literature on the topic of using BST to teach safety skills, especially abduc-

tion prevention and seeking help if lost. Next, we shared some clinical practices in teaching safety skills based on the published literature. Our goal was to present the reader examples of evidence-based teaching strategies and procedures that can be applied in a clinical setting. Only by incorporating meaningful skills in daily teaching we can help our students to be prepared to live a meaningful life. Given that we often are tasked with teaching a large number of skills in a very short period of time, it’s our responsibility use this time wisely. ■

Acknowledgements

The authors are very grateful to Crystal Slanzi for her critical reading and precious suggestions.

References

1. Ayres K.M., Lowrey K.A., Douglas K.H., Sievers C. I can identify Saturn but I can’t brush my teeth: What happens when the curricular focus for students with severe disabilities shifts. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 2011, vol. 46, no. 1, pp. 11–21.
2. Bannerman D.J., Sheldon J.B., Sherman J.A., Harchik A.E. Balancing the right to habilitation with the right to personal liberties: the rights of people with developmental disabilities to eat too many doughnuts and take a nap. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1990, vol. 23, no. 1, pp. 79–89. doi:10.1901/jaba.1990.23-79
3. Beakley B.A., Yoder S.L., West L.L. Community-based instruction: A guidebook for teachers. Arlington: Council for Exceptional Children, 2003. 189 p.
4. Bergstrom R., Najdowski A., Tarbox J. Teaching children with autism to seek help when lost in public. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2012, vol. 45, no. 1, pp. 191–195.
5. Brown L., Branston N.B., Hamre-Nietupski S., Pumpian I., Certo N., Gruenwald L. A strategy for developing chronological-age-appropriate and functional curricular content for severely handicapped adolescents and young adults. *Journal of Special Education*, 1979, vol. 13, no. 1, pp. 81–90. doi:10.1177/002246697901300113
6. Carlile K.A., DeBar R.M., Reeve S.A., Reeve K.F., Meyer L.S. Teaching help-seeking when lost to individuals with autism spectrum disorder. *Journal of applied behavior analysis*, 2018, vol. 51, no. 2, pp. 191–206. doi:10.1002/jaba.447
7. Dixon M.R. PEAK relational training system: direct training module. Carbondale: Shawnee Behavioral Press, 2014. 232 p.
8. Durand V.M. Treating sleep terrors in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2002, 4, 66-72. doi:10.1177/109830070200400201
9. Durand V.M., Christodulu K.V. Description of a sleep restriction program to reduce bedtime disturbances and night waking. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2004, vol. 6, no. 2, pp. 83–91. doi:10.1177/10983007040060020301
10. Egemo-Helm K.R., Miltenberger R.G., Knudson P., Finstrom N., Jostad C., Johnson B. An evaluation of in situ training to teach sexual abuse prevention skills to women with mental retardation. *Behavioral Interventions*, 2007, vol. 22, no. 2, pp. 99–119. doi:10.1002/bin.234
11. Ellis E.M., Ala’i-Rosales S.S., Glenn S.S., Rosales-Ruiz J., Greenspoon J. (2006). The effects of graduated exposure, modeling, and contingent social attention on tolerance to skin care products with two children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 2006, vol. 27, no. 6, pp. 585–598. doi:10.1016/j.ridd.2005.05.009

12. Fisher M.H., Burke M.M., Griffin M.M. Teaching young adults with intellectual and developmental disabilities to respond appropriately to lures from strangers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2013, vol. 46, no. 2, pp. 528–533. doi:10.1002/jaba.32
13. Gunby K.V., Rapp J.T. The use of behavioral skills training and in situ feedback to protect children with autism from abduction lures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2014, vol. 47, no. 4, pp. 856–860. doi:10.1002/jaba.173
14. Held M.F., Thoma C.A., Thomas K. “The John Jones show”: How one teacher facilitated self-determined transition planning for a young man with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 2004, vol. 19, no. 3, pp. 177–188. doi:10.1177/10883576040190030501
15. Holcombe A., Wolery M., Katzenmeyer J. Teaching preschoolers to avoid abduction by strangers: Evaluation of maintenance strategies. *Journal of Child and Family Studies*, 1995, vol. 4, no. 2, pp. 177–191. doi:10.1007/BF02234094
16. Johnson B.M., Miltenberger R.G., Knudson P., Egemo-Helm K., Kelso P., Jostad C., Langley L. A preliminary evaluation of two behavioral skills training procedures for teaching abduction-prevention skills to schoolchildren. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2006, vol. 39, no. 1, pp. 25–34. doi:10.1901/jaba.2006.167-04
17. Johnson B.M., Miltenberger R.G., Egemo-Helm K., Jostad C.M., Flessner C., Gatheridge B. Evaluation of Behavioral Skills Training for Teaching Abduction-Prevention Skills to Young Children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2005, vol. 38, no. 1, pp. 67–78. doi:10.1901/jaba.2005.26-04
18. MacDonald R., Parry-Cruwys D., Dupere S., Ahearn W. Assessing progress and outcome of early intensive behavioral intervention for toddlers with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 2014, vol. 35, no. 12, pp. 3632–3644. doi:10.1016/j.ridd.2014.08.036
19. Miltenberger R.G. Teaching safety skills to children: Prevention of firearm injury as an exemplar of best practice in assessment, training, and generalization of safety skills. *Behavior Analysis in Practice*, 2008, vol. 1, no. 1, pp. 30–36. doi:10.1007/BF03391718
20. Murzynski N.T., Bourret, J.C. Combining video modeling and least-to-most prompting for establishing response chains. *Behavioral Interventions*, 2007, vol. 22, pp. 147–152. doi:10.1002/bin.224
21. Partington J.W. *Assessment of Basic Language and Learning Skills-Revised (ABLLS-R)*. Pleasant Hill: Behavior Analysts, Inc., 2006. 2 volumes.
22. Pierce K.L., Schreibman L. Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1994, vol. 27, no. 3, pp. 471–481. doi:10.1901/jaba.1994.27-471
23. Pitetti K., Rendoff A., Grover T., Beets M. The efficacy of a 9-month treadmill walking program on the exercise capacity and weight reduction for adolescents with severe autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2007, vol. 37, no. 6, pp. 997–1006. doi:10.1007/s10803-006-0238-3
24. Preis J. Strategies to promote adaptive competence for students on the autism spectrum. *Support for Learning*, 2007, vol. 22, no. 1, pp. 17–23. doi:10.1111/j.1467-9604.2007.00440.x
25. Reichow B. Overview of meta-analyses on early intensive behavioral intervention for young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2012, vol. 42, no. 4, pp. 512–520. doi:10.1007/s10803-011-1218-9
26. Sakamoto M., Muto T., Mochizuki A. Enhancing the self-determination of students with autism: Evaluation of a training package for teachers. *The Japanese Journal of Behavior Analysis*, 2003, vol. 18, no. 1, pp. 25–37.
27. Shabani D.B., Fisher W.W. Stimulus fading and differential reinforcement for the treatment of needle phobia in a youth with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2006, vol. 39, no. 4, pp. 449–452. doi:10.1901/jaba.2006.30-05.
28. Shevin M., Klein N.K. The importance of choice-making skills for students with severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 1984, vol. 9, no. 3, pp. 159–166. doi:10.1177/154079698400900301
29. Siaperas P., Beadle-Brown J. A case study of the use of a structured teaching approach in adults with autism in a residential home in Greece. *Autism: the international journal of research and practice*, 2006, vol. 10, no. 4, pp. 330–343. doi:10.1177/1362361306064433

30. Stokes T.F., Baer D.M. An implicit technology of generalization. *Journal of applied behavior analysis*, 1977, vol. 10, no. 2, pp. 349–367.
31. Sundberg M.L. VB-MAPP: Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program: a language and social skills assessment program for children with autism or other developmental disabilities: guide. Concord: AVB Press, 2008.
32. Taber T.A., Alberto P.A., Hughes M., Seltzer A. A strategy for students with moderate disabilities when lost in the community. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2002, vol. 27, no. 2, pp. 141–152. doi:10.2511/rpsd.27.2.141
33. Taylor B.A., Hughes C.E., Richard E., Hoch H., Coello A.R. Teaching teenagers with autism to seek assistance when lost. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2004, vol. 37, no. 1, pp. 69–79. doi:10.1901/jaba.2004.37-79
34. Wehman P., Smith M.D., Schall C. Autism and the transition to adulthood: Success beyond the classroom. Baltimore: Paul H. Brookes Pub. Co, 2009. 304 p.
35. Weiskop S., Richdale A., Matthews J. Behavioural treatment to reduce sleep problems in children with autism or fragile X syndrome. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 2005, vol. 47, no. 2, pp. 94–104.
36. Williams S.K., Scahill L., Vitiello B., Aman M.G., Arnold L.E., McDougle C.J., et al. Risperidone and adaptive behavior in children with autism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 2006, vol. 45, no. 4, pp. 431–439. doi:10.1097/01.chi.0000196423.80717.32.

ИССЛЕДОВАНИЯ И ДИАГНОСТИКА РАС
RESEARCH & DIAGNOSIS OF ASD

Профиль латерализации у детей с РАС и различным уровнем речевого развития

Е.А. Немзер*,
ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия
zernemzer@gmail.com

Л.Г. Бородин**,
ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия
bor111@yandex.ru

Описан ход и результаты работы по изучению профиля латеральной организации его связи с речевым развитием при расстройствах аутистического спектра. В пилотном исследовании приняли участие 10 детей с расстройствами спектра аутизма и 20 нейротипичных детей в возрасте 6–7 лет. Были использованы нейропсихологические методики для определения ведущей руки, ведущего уха и глаза и для оценки импрессивной и экспрессивной речи. Установлено, что у детей с расстройствами аутистического спектра чаще встречаются амбилатеральные признаки, чем у нейротипичных. Дети с преобладанием амбилатеральных признаков показали более высокие результаты по речевым показателям; среди детей с аутизмом чаще встречается предпочтение левого уха.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, речевое развитие, профиль латеральной организации, речевое развитие.

Известно, что в популяции РАС представлен больший процент неправоруких индивидов по сравнению с популяцией в целом [1; 2; 6]. Поскольку мануальное предпочтение связано с профилем мозговой асимметрии, а также с речью, целесо-

Для цитаты:

Немзер Е.А., Бородин Л.Г. Профиль латерализации у детей с РАС и различным уровнем речевого развития // Аутизм и нарушения развития. 2019. Т. 17. № 3. С. 29–35. doi: 10.17759/autdd.2019170303

* Немзер Елизавета Андреевна, студентка Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва, Россия. E-mail: zernemzer@gmail.com

** Бородин Любовь Георгиевна, кандидат медицинских наук, доцент кафедры клинической и судебной психологии факультета юридической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва, Россия. E-mail: bor111a@yandex.ru

образно предположить, что профиль латерализации может определять некоторые особенности речи и речевого развития [2].

Традиционно, в контексте изучения мозговой асимметрии, исследователями рассматривается профиль латеральной организации (далее ПЛО). В ряде исследований, посвященных латеральным предпочтениям людей с РАС, отмечаются особенности сенсорной асимметрии: у них чаще (чем в здоровой популяции) проявляется предпочтение левого уха и левого глаза или смешанное предпочтение [3; 4]. Смешанное предпочтение же связывается с более серьезными нарушениями речевого развития [3; 5]. Однако исследований, в которых изучается только мануальное предпочтение, на порядок больше, чем рассматривающих асимметрию и другие показатели [3].

Цель настоящего пилотного исследования: оценить профили латерализации у детей с расстройствами аутистического спектра и различным уровнем речевого развития для совершенствования понимания механизмов развития речевых расстройств у детей с РАС.

Исследуемые группы

В исследовании приняли участие 30 детей в возрасте 6 и 7 лет. Испытуемые были разделены на 2 группы в соответствии с критерием наличия или отсутствия диагноза «детский аутизм».

Основная группа состояла из 10 детей (7 мальчиков и 3 девочки), имеющих диагноз «детский аутизм» и обучающихся в ФРЦ по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ.

Участники основной группы разделены на 3 подгруппы в соответствии со степенью тяжести заболевания. Разделение происходило на основе наблюдения за поведением детей в группе. Учитывалось наличие таких возможностей ребенка как:

1. Способность понимать и выполнять устные инструкции (как в ходе исследования, так и во время неформального контакта с экспериментатором или педагогами).

2. Способность к построению развернутого высказывания.

3. Игра со сверстниками.

4. Способность вовлекаться в познавательную деятельность (и ее выполнение).

Соответственно, в группу 1 (легкая степень) вошли дети, поведение которых характеризовалось наличием по крайней мере трех признаков из перечисленных выше. В группу 2 (средняя степень) вошли дети, поведение которых характеризовалось наличием одного или двух признаков. В группу 3 (тяжелая степень) вошли дети, в поведении которых не было отмечено ни одного признака.

Медико-демографическая характеристика испытуемых представлена в таблице 1.

Как видно из *таблицы 1*, у мальчиков были примерно одинаково представлены все три степени тяжести с незначительным преобладанием средней; у девочек — только легкая.

Контрольная группа состояла из 20 детей (5 мальчиков и 15 девочек), обучающихся в ГБОУ «Школа № 1877» Люблино.

Методы

Были использованы нейропсихологические методики, включающие следующие пробы, представленные в *таблице 2*.

Следует отметить, что нейропсихологическое обследование детей с РАС оказалось сопряжено с рядом сложностей, обусловленных собственно аутистическими проявлениями у детей: затрудненное восприятие устной речи, отсутствие мотивации к предлагаемой деятельности, отвлекаемость и пресыщаемость детей, их равнодушие к собственному

Таблица 1

Распределение детей по степени тяжести аутизма

Степень тяжести	Мальчики	Девочки
Легкая	2	3
Средняя	3	0
Тяжелая	2	0

Таблица 2

Пробы, использованные в исследовании

	Пробы	Описание	Оценка
определение профиля латеральной организации	ведущая рука	переплетение пальцев рук «Поза Наполеона», аплодирование, кулак на кулак	
	ведущее ухо	часы телефон	ребенку прямо, по средней линии, дается телефон/часы и предлагается прислушаться к звуку
	ведущий глаз	подзорная труба карта с дыркой	ребенку прямо, по средней линии, дается калейдоскоп/карта с дыркой
исследование речи	понимание устных речевых инструкций	односложные двусложные трехсложные	на столе разложены предметы, ребенок получает инструкцию или несколько: «дай карандаш»/ «положи тетрадь на стол и дай мне ручку»
	импрессивная речь		перед ребенком кладутся рисунки нескольких предметов, дается инструкция «Покажи [название предмета]» (аналогичное задание с действиями: необходимо осуществить выбор из четырех картинок с различными действиями)
	экспрессивная речь		перед ребенком кладутся рисунки нескольких предметов, экспериментатор указывает на определенную картинку, необходимо ответить на вопрос «Что это?» (аналогичное задание с действиями, необходимо ответить на вопрос «Что делает?»)

успеху/неуспеху и к оценке взрослого. Сделать процедуру подачи стимульного материала стандартизированной вследствие этого оказалось практически невозможно. Таким образом, обследование проводилось путем многократных кратковременных проб, при необходимости носивших игровой характер.

Результаты

Результаты описательной статистики позволяют увидеть, что в основной груп-

пе преобладают показатели амбилатеральности, а в контрольной — признаки правшества (см. *рис. 1*), что соотносится с данными, полученными в предыдущих исследованиях. Отметим, что единственным профилем с тремя одинаковыми показателями в группе детей с РАС является амбилатеральный профиль, а в группе нейротипичных детей — правшеский профиль.

Из представленных данных (см. *рис. 2*) следует, что у детей с РАС ведущим ухом чаще всего оказывается левое, также левое

ведущее ухо встречается чаще в группе детей с РАС, чем в группе НТ детей.

Однако при рассмотрении связи между показателем ведущего уха и степенью тяжести аутизма (см. табл. 3) отмечается, что у детей со всеми степенями тяжести встречается ведущее левое ухо, тогда как

амбилатеральный показатель был обнаружен только у детей с легкой степенью аутизма, а правшеский — только у детей с тяжелой.

Основываясь на данных, представленных в таблице 4, можно отметить, что наиболее высокие результаты продемон-

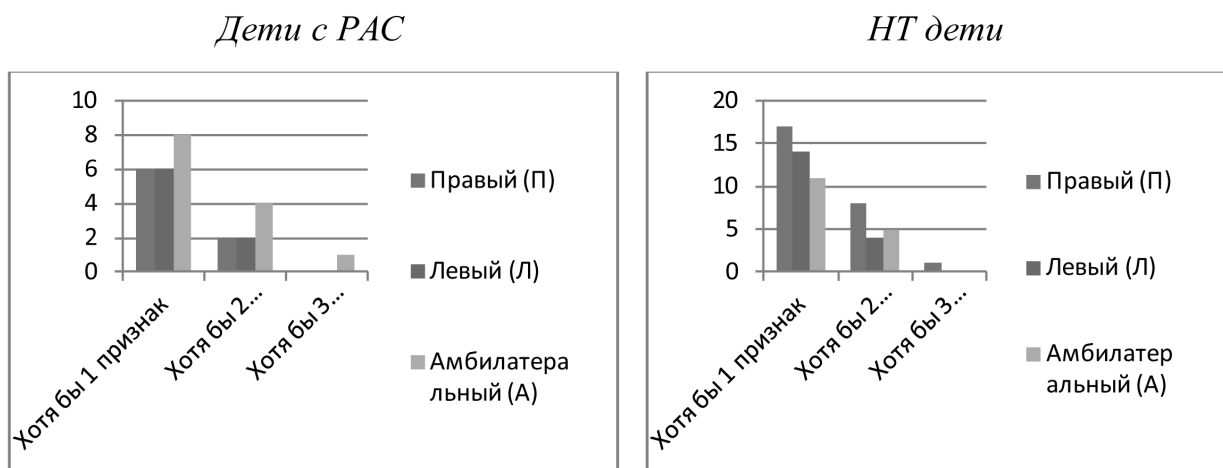


Рис. 1. Частота встречаемости признаков правшества, левшества и амбилатеральности в ПЛО

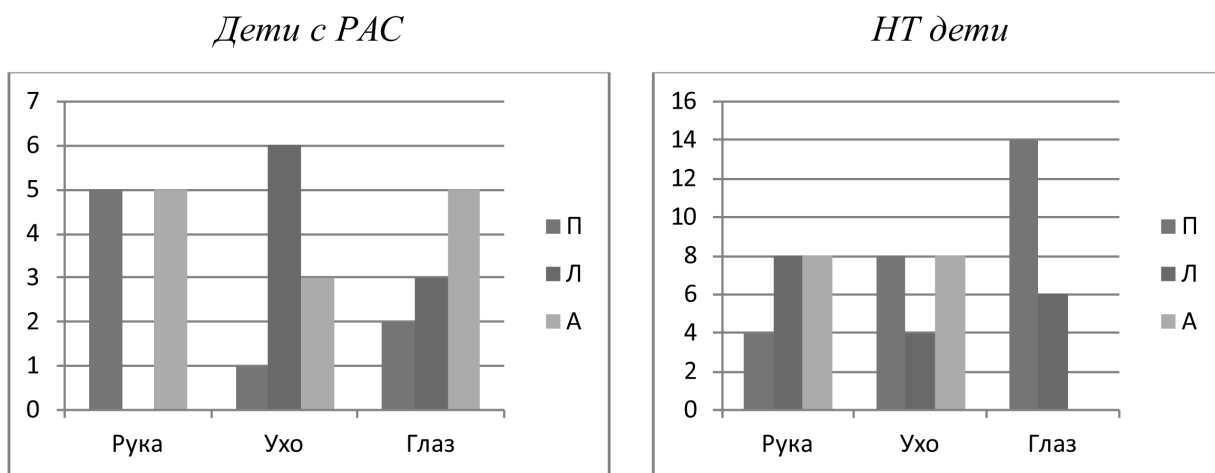


Рис. 2. Данные по показателям ПЛО

Таблица 3

Количество детей с различной степенью тяжести аутизма

Ведущее ухо	Степень аутизма		
	Легкая	Средняя	Тяжелая
Правое	0	0	1
Левое	2	3	1
Амбилатеральный показатель	3	0	0

Средние значения диагностики речи у детей с РАС с преобладанием различных признаков в ПЛО

Преобладающий показатель в ПЛО	Средний балл по уровню речи (max – 45)
Правый	19
Левый	32
Амбилатеральный	36.5

стрировали дети с преобладанием амбилатеральных показателей в профиле, тогда как дети с преобладанием правшеских признаков показали самые низкие результаты.

Обсуждение

Таким образом, на уровне описательной статистики было обнаружено, что в группе детей с аутизмом, по сравнению с контрольной группой, несколько чаще встречались преимущественно амбилатеральные профили, что согласовывается с предыдущими исследованиями.

Помимо этого была выявлена связь ведущего левого уха и аутизма в целом, а его тяжелых форм — с ведущим правым ухом. Связь между левым ухом как ведущим и аутизмом позволяет предварительно предположить, что преимущественная задействованность правой височной области в слуховом восприятии речи («левополушарной» функции) у «левоухих» детей с РАС может быть каким-то образом связана с импрессивными речевыми нарушениями при аутизме. Результаты исследований, указывающие на поражения левой височной области при аутиз-

ме [7], могут в какой-то степени подкрепить наше предположение о большем нарушении функции в случае поражения зоны доминантного по этой функции полушария.

Также полученные результаты свидетельствуют о том, что низкие оценки по речевому развитию связаны с преобладанием признаков правшества, а высокие — с преобладанием амбилатеральных признаков. Подобный результат, вероятно, объясняется тем, что амбилатеральность, которая проявляется на функциональном уровне неразделенностью функций между правым и левым полушарием, позволяет задействовать при речевой деятельности нейронные структуры, отличные по локализации от тех, что используют правши (учитывая, что правши являются гомогенной, высокопрогнозируемой группой) [2].

Полученные результаты могут объясняться малым количеством участников исследования. Необходимо, во-первых, расширить выборку, во-вторых, возможно, провести аналогичное исследование с использованием аппаратных методов. Подобные улучшения позволят сократить количество корреляций, обусловленных статистической случайностью. ■

Литература

1. Манелис Н.Г. Сравнительный нейропсихологический анализ формирования высших психических функций у здоровых детей и у детей с аутистическими расстройствами: дисс. ... канд. психол. наук / Н.Г. Манелис. Москва, 2001. 124 с.
2. Семенович А.В. Эти невероятные левши: практическое пособие для психологов и родителей / А.В. Семенович. 3-е изд. М.: Генезис, 2008. 250 с.
3. Azenova I. Lateral Preferences in Autistic Children with Severe Language Impairment [Электронный ресурс]. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2016. Vol. 217, February. P. 84–91. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816000574> (дата обращения: 15.09.2017).
4. Dane S. Handedness, eyedness and nasal cycle in children with autism [Электронный ресурс] / S. Dane, N. Balci. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 2007. Vol. 25, Issue 4, June. P. 223–226. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17462849> (дата обращения: 09.09.2017).

5. Escalante-Mead P. Abnormal Brain Lateralization in High-Functioning Autism [Электронный ресурс] / P. Escalante-Mead, N. Minshew, J. Sweeney // Journal of Autism and Developmental Disorders, 2003. Vol. 33, No. 5, October. P. 539–543. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14594334> (дата обращения: 14.09.2017).
6. Rysstad A. Brief Report: Non-right-Handedness Within the Autism Spectrum Disorder [Электронный ресурс] / A. Rysstad, A. Pedersen // Journal of autism and developmental disorders. 2016. Vol. 46, Issue 3, March. P. 1110–1117. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26520149> (дата обращения: 09.09.2017).
7. Sussman K. Left-hemisphere dysfunction in autism: what are we measuring? [Электронный ресурс] / K. Sussman L. Lewandowski // Archives of Clinical Neuropsychology. 1990. Vol. 5. P. 137-146. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14592007> (дата обращения: 08.12.2017).

Lateralization Profile in ASD Children with Different Speech Development Levels

E.A. Nemzer*,
Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia,
zernemzer@gmail.com

L.G. Borodina**,
Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia,
zernemzer@gmail.com

The lateralization profile and its link to speech development in 10 children with autism spectrum disorders and 20 neurotypical controls aged 6–7 were studied. Neuropsychological methods for the dominant arm, dominant ear, and dominant eye determination were used as well as for expressive and impulsive speech assessment. Ambilateral results were found more often in autism spectrum disorders children compared to neurotypical controls. Autism spectrum disorders children with ambilateral rates prevalence have shown higher results in speech development. There were more left ear dominance cases among autism spectrum disorders children compared with controls.

Keywords: autism spectrum disorders, speech development, lateralization profile.

References

1. Manelis N.G. Sravnitel'nyi neiropsikhologicheskii analiz formirovaniya vysshikh psikhicheskikh funktsii u zdorovykh detei i u detei s autisticheskimi rasstroistvami: diss. na stepen' kand. psikhol. nauk [Comparative neuropsychological analysis of formation of higher psychic functions in healthy children and children with autism spectrum disorders: dissertation (cand. in psychology)]. Moscow, 2000. 124 p.

For citation:

Nemzer E.A., Borodina L.G. Lateralization Profile in ASD Children with Different Speech Development Levels. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism & Developmental Disorders (Russia)*. 2019. Vol. 17. No 3 (64) Pp. 29–35. doi: 10.17759/autdd.2019170303

* Nemzer Elizaveta Andreevna, student of the Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: zernemzer@gmail.com

** Borodina Lyubov' Georgievna, PhD in Medicine, associate professor of the department of clinical and judicial psychology of the faculty of judicial psychology of the Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: bor111a@yandex.ru

2. *Semenovich A.V.* Eti neveroyatnye levshi: prakticheskoe posobie dlya psikhologov i roditelei [These incredible lefties: Practical manual for psychologists and parents]. 3rd ed. Moscow: Publ. Genezis, 2008. 250 p.
3. *Asenova I.* Lateral Preferences in Autistic Children with Severe Language Impairment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 217, February, pp. 84–91 [Web resource]. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816000574> (Accessed 10.09.2019).
4. *Dane S., Balci N.* Handedness, eyedness and nasal cycle in children with autism. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 2007, vol. 25, no. 4, June, pp. 223–226 [Web resource]. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17462849> (Accessed 10.09.2019).
5. *Escalante-Mead P., Minshew N., Sweeney J.* Abnormal Brain Lateralization in High-Functioning Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2003, vol. 33, no. 5, October, pp. 539–543 [Web resource]. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14594334> (Accessed 10.09.2019).
6. *Rysstad A.L., Pedersen A.V.* Brief Report: Non-right-Handedness Within the Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2016, vol. 46, no. 3, March, pp. 1110–1117 [Web resource]. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26520149> (Accessed 10.09.2019).
7. *Sussman K., Lewandowski L.* Left-hemisphere dysfunction in autism: what are we measuring? *Archives of Clinical Neuropsychology*, 1990, vol. 5, pp. 137–146 [Web resource]. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14592007> (Accessed 10.09.2019).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
И РОДИТЕЛЬСКИЙ ОПЫТ
PEDAGOGICAL & PARENTAL EXPERIENCE

Синтаксические трансформации в логопедической работе по формированию фразовой речи у обучающихся с РАС

С.В. Андреева*,
ФРЦ ФГБОУ ВО МППГУ,
Москва, Россия,
andreevasv@mail.ru

Формирование фразовой речи является самым сложным направлением в логопедической работе с «безречевыми» школьниками с аутизмом. В статье описаны логопедические приемы по формированию операций синтаксиса у школьников с расстройствами аутистического спектра и легкими интеллектуальными нарушениями. Представлена авторская логопедическая программа по формированию произвольной фразовой речи у детей с расстройствами аутистического спектра в сочетании с легкой интеллектуальной недостаточностью, опирающаяся на учение Ноама Хомского о грамматических трансформациях. Апробация логопедической программы проводилась автором на базе Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в период с 2016 года и по настоящее время.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, Ноам Хомский, речевые ауто стимуляции, эхо-лаллии, операции синтаксиса, произвольная фразовая речь, логопедическая программа.

В настоящее время расстройства аутистического спектра все чаще диагностируются у детей с нарушением поведения. Также постоянно увеличивается количество «безречевых» школьников с аутизмом, пришедших в первый класс общеобразовательных школ.

Для цитаты:

Андреева С.В. Синтаксические трансформации в логопедической работе по формированию фразовой речи у обучающихся с РАС // Аутизм и нарушения развития, 2019. Т. 17. № 3 (64). С. 36–46. doi: 10.17759/autdd.2019170304

* Андреева Светлана Витальевна, учитель-логопед Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия. E-mail: andreevasv@mail.ru

Термин «безречевой», используемый в рамках концепции общего недоразвития речи, не отражает в полной мере специфику нарушений речи у детей с РАС. Дети с аутизмом способны декламировать большие по объему тексты, читать стихи, однако не в состоянии сформулировать просьбу либо простую фразу из двух слов произвольно [1; 2; 3; 4; 13].

Речевые нарушения у детей с РАС вариативны, при этом имеются специфические особенности, свойственные всем детям с проявлениями аутистического поведения вне зависимости от интеллекта: речевые ауто стимуляции, эхолалии, включая отсроченные. Речевые ауто стимуляции присутствуют у детей как с тяжелыми формами аутизма и интеллектуальными нарушениями, так и с нерезко выраженными аутистическими чертами и сохранным интеллектом [3; 2; 13]. У учеников с сохранным интеллектом и задержанным темпом развития эхолалии осуществляют предположительно защитную функцию. В их речи преобладающими являются вербальные ауто стимуляции.

К семилетнему возрасту у большинства детей с РАС, не использующих язык функционально, т.е. целенаправленно для коммуникации, как правило, имеется интеллектуальная патология. У семилетних детей с РАС уровень развития речи и интеллекта не соответствует показателям семилетних детей в норме. Согласно проведенным диагностическим тестам (модифицированная нейропсихологическая диагностика И.Ю. Левченко, Т.Н. Волковской [7]) по сформированности базисных высших психических функций (ВПФ) уровень развития речи у обучающихся «безречевых» первоклассников с РАС и нарушением интеллекта соответствует приблизительно 1–2,5 годам при нормативном развитии. Тесты Векслера, РЕР-3 констатируют интеллектуальное развитие этих детей на уровне 2–3-х лет. Учащиеся демонстрируют ограниченные возможности применения операций анализа и синтеза, неспособность к обобщению, абстрагирова-

нию, формированию выводов и пониманию причинно-следственных связей. Совокупность представлений о нормах и правилах социума, система взглядов и ценностей у детей данной группы к школьному возрасту практически отсутствует. Асинхрония в развитии при аутизме демонстрируют недостаточно развитые одни ВПФ при хорошо развитых других, в частности, нарушения двигательных функций, отличная механическая память и избирательное зрительное восприятие [7; 13].

Объяснимыми являются специфические речевые особенности при аутизме: называние себя в третьем лице, неиспользование местоимений, эгоцентрическая речь, использование глаголов в инфинитиве. Данная речевая симптоматика присутствует при нормативном развитии ребенка в раннем возрасте до развития процессов латерализации — определения ведущего полушария мозга, специализации церебральных функций и кризиса 3-х лет.

Коммуникативная речь детей данной группы используется только в эмоционально значимых для них ситуациях, таких как желание что-либо получить, и представляет собой однословное название предмета: «мишка», «мармелад»; слова-действия используются в протоформе: «спать», «кушать». При этом дети не являются молчаливыми. Они активно вокализуют в диапазоне от звукокомплексов до цитат, текстов вне контекста.

Звукопроизношение у детей данной группы может быть сформировано согласно возрастным показателям, однако фонематические процессы грубо нарушены. Большинство детей демонстрируют симптоматику, сходную с сенсомоторной алалией при сохранном физическом слухе, проявляющуюся в нарушенном восприятии речи при нормативном темпе говорения. В дальнейшем дети с нарушением интеллекта и РАС способны овладеть операциями простого звуко-буквенного анализа, навыком письма и чтения с ограниченным пониманием прочитанных и написанных слов. Уровень понимания даже контекстных

фраз и текстов с доступным по семантике сюжетом напрямую зависит от степени сохранности интеллекта ученика.

Постоянные вокальные и речевые ауто-стимуляции, приводящие к гипертонусу языка, сочетанная неврологическая патология проявляются в дизартрических нарушениях со специфической речевой симптоматикой. Детям данной группы трудно артикулировать, продуцировать речевое высказывание, требующее значительных энергозатрат.

Не мене сложным остается для учащихся усвоение грамматических правил русского языка. Симптоматика сенсомоторной алалии в сочетании с интеллектуальным недоразвитием проявляется в неспособности овладения операциями синтаксиса: согласованием и управлением на уровне простой фразы. Навыком образования словосочетания («красный суп»; «белый чашка») дети овладевают раньше, нежели способностью строить предложение из двух слов. Программирование речевого высказывания во внутреннем и внешнем плане, как следствие, — запуск произвольной речи, является важнейшим и самым сложным разделом логопедической помощи детям с РАС, сочетающимися с нарушением интеллекта. Операции словообразования и словоизменения практически не доступны для понимания детьми данной группы и усваиваются в процессе тренировочного обучения как простой алгоритм.

Сформированное к школьному возрасту аутистическое вербальное поведение в виде жестов, молчания, эхололий трудно поддается коррекции. При этом, многие дети в процессе школьной адаптации, постепенно социализируясь, проявляют интерес к вокальной речи. Однако сензитивный период по формированию речи к школьному возрасту пройден [13]. Вышеперечисленные трудности не позволяют формироваться нормативной общеупотребительной речи. Дети желают говорить, но не в состоянии усвоить правила грамматики родного языка и компенсаторно используют речевые штампы: готовые предложеньные конструк-

ции. Запоминая ранее услышанные фразы в эмоционально значимых ситуациях общения, дети в дальнейшем воспроизводят их при повторяющихся событиях в неизменной грамматической форме.

Перед логопедами коррекционных классов встают задачи поиска новых методов и приемов, базирующихся на методологии как отечественной, так и западной лингвистических школ. В частности, интересна лингвистическая теория формирования языка Ноама Хомского, достаточно активно критикуемая и известная как «генеративная (порождающая) грамматика», центральное место в которой занимает синтаксис [12].

Генеративная грамматика Ноама Хомского

Как порождается речь, что обуславливает нормативное формирование языка, каковы его законы, где, как и почему возникает сбой в речевой программе развития — вопросы, на которые пытаются ответить лингвисты всего мира [4; 5; 6; 8; 9; 10; 12].

С опубликованием в 1957 году книги Ноама Хомского «Синтаксические структуры» [14] начинается новый этап в лингвистике, где язык изучается как естественнонаучный объект, предположительно формулируются и систематизируются законы, лежащие в его основе [7]. Автором создается самая распространенная в мире лингвистическая теория — генеративная грамматика, центральное место в которой занимает синтаксис. Автор теории выдвинул предположение о врожденной универсальной грамматике — системе генетически закодированных принципов, в соответствии с которыми может быть усвоен язык [6; 10; 12].

Ноамом Хомским высказана гипотеза о врожденной способности к языковым операциям синтаксиса, отдельной от когнитивных способностей. Автор не отрицает влияния мышления на развитие языка, лишь отодвигает на начальных этапах, давая первое место врожденным генетиче-

ским программам развития. Выдающийся ученый современности четко разделяет понятия «речь» и «язык». «Язык эволюционировал для нужд мышления и интерпретации, — по сути это система вычислений. Другое следствие состоит в том, что современное учение о коммуникации как функции (в каком-то смысле) языка ошибочно, а традиционное представление о языке как инструменте мышления ближе к истине» [12, с. 153].

В России в 60-х годах прошлого века была хорошо известна ранняя версия генеративной грамматики — стандартная теория, расширенная автором в дальнейшем. Согласно этой теории, у каждого предложения есть глубинная и поверхностная структуры. Поверхностные структуры порождаются из глубинных с помощью трансформаций, имеющих свои правила и ограничения [4; 10]:

Глубинная структура, например, «кошка съела мышку», с помощью трансформаций преобразуется в поверхностные путем следующих изменений [10]:

1. Трансформация отрицания — *Кошка не съела мышку*;
2. Трансформация пассивизации — *Мышка съедена кошкой*;
3. Трансформация номинализации — *Съедение мышки кошкой*;
4. Вопросительная трансформация — *Кто съел мышку?*

В рамках данной теории все трансформации реализуются путем выполнения следующих операций:

1. Добавление.
2. Опускание (стирание).
3. Перестановка.
4. Замена.

В русском языке существует свободный порядок слов. Например, в предложении из трех слов возможны шесть вариантов трансформаций [9; 10]:

- Бабушка сварила варенье.
- Варенье сварила бабушка.
- Бабушка варенье сварила.
- Варенье бабушка сварила.
- Сварила бабушка варенье.
- Сварила варенье бабушка.

При этом, перестановки слов в предложении влекут за собой изменения в выделении главного, т.е. смысла (тема и рема; топик и фокус), сопровождаясь фонологическим акцентом — ударением [4; 6; 10]. Данное лингвистическое структурирование фразы, имеющее термин «информационная структура», также подробно анализируется в «генеративной грамматике» Хомского, давая базу для понимания, и как следствие использования его выводов при разработке методических логопедических подходов к формированию операций синтаксиса у «безречевых» детей.

В данной статье не ставится задача анализа доказательной базы языковых теорий Хомского, нам интересны теоретические структурные выводы о способах формирования предложений, которые можно применить в логопедической работе с детьми, имеющими трудности в усвоении правил языкового синтаксиса.

Синтаксические трансформации в логопедической практике

Обучающиеся по адаптированной основной образовательной программе, вариант 8.3 (РАС в сочетании с легкими интеллектуальными нарушениями) являются крайне неоднородной группой по степени выраженности речевых нарушений — от отсутствия, до развернутой фразовой речи, но с аутистической спецификой. Большой процент детей с нарушением интеллекта, пришедших в первый класс коррекционной школы, не имеют фразовой речи и говорят однословно. Первые слова, как правило, они начинают произвольно произносить к шести годам, когда сензитивный период для формирования речи пройден. Дети понимают и называют достаточно большое количество слов по картинке, но не используют слова функционально, предпочитая язык мимики и жестов. Их словарь составляют номинативные слова, при этом отсутствует глагольная лексика. Многие дети к школьному возрасту могут побуквенно

читать, при этом являются безречевыми. Основная группа таких детей обучается либо по программе АООП 8.3 и имеет легкие интеллектуальные нарушения, либо по АООП 8.2 и имеет задержанное развитие, предположительно пограничное с интеллектуальной недостаточностью.

Формирование фразовой речи является ведущим направлением в логопедической работе. Способность к усвоению грамматических правил родного языка минимальна. Дети компенсаторно вводят в речь штамповые конструкции, ранее ими услышанные при сходной ситуации общения. Попытки научить детей говорить предложением в процессе длительного периода работы приводят к использованию ими нелинейной фразы, т.е. фактически к перечислению слов без использования грамматических связей в предложении.

Формирование навыка задавать вопрос с использованием наглядной опоры и предложенным алгоритмом является важной и необходимой помощью ребенку с проблемами в коммуникации. Способность выразить свое несогласие так же является важным звеном в формировании диалогической речи.

Направления коррекционно-логопедической работы по формированию фразовой речи

Для обучающихся с РАС в сочетании с легкой интеллектуальной недостаточностью и владеющих навыком чтения автором статьи была разработана коррекционная программа по формированию фразовой произвольной речи. Было выдвинуто предположение, что способность к построению нескольких предложений с опорой и подсказкой при усвоении автоматизированного алгоритма в дальнейшем даст возможность ребенку сформулировать фразу самостоятельно, т.е. произвольно, и избежать использования в речи штампов.

Реализация программы осуществляется с 2016 г. по настоящее время в ФРЦ МГППУ с детьми, обучающимися по Адаптированной основной образовательной программе, вариант 8.3 (РАС в сочетании с легкими интеллектуальными нарушениями).

Цель программы: формирование способности к элементарному синтаксису на уровне фразы.

Задачи:

1. Формирование функционального словаря, доступного по семантике.
2. Формирование навыка понимания вопросов «Кто?», «Что?», «Какой?», «Что делает?», «Где?», «Когда?», «Куда?», «Чем?».
3. Формирование навыка построения словосочетания.
4. Формирование навыка построения простого нераспространенного предложения с опорой.
5. Формирование пространственных представлений: «начало», «конец», «середина», «первый», «последний», абстрактных понятий: «слово», «предложение».
6. Формирование навыка построения простого распространенного предложения с визуальной опорой.
7. Формирование навыка описательного рассказа (2—4 предложения) с визуальной опорой.
8. Формирование навыка задавать вопросы (вопросительные трансформации).
9. Формирование навыка выражать несогласие (отрицательные трансформации).
10. Формирование понимания интонационного семантического ударения в словосочетании и предложении.

Программа проводилась в несколько этапов, каждый из которых предполагал усложнение лексического материала, структуры предложения, обучение использованию разных форм речи.

На первом этапе реализации программы формировался функциональный словарь, состоящий из слов, часто используемых в повседневной коммуникации. Использовались слова, обозначающие части тела, продукты питания, одежду, мебель, технику; частотные слова-действия

(«хочу», «дай», «помоги», «болит»); качественные прилагательные, личные местоимения и т.д. Такие лексические темы используются логопедами в повседневной работе, и специфика данного раздела состояла именно в минимизации и функциональности изучаемых слов.

Одновременно дети обучались пониманию инструкций, вопросов, например: «что это?», «кто это?», «какой карандаш?», «чья мама?» и т.д. Обязательным условием работы являлась наглядная опора, т.е. предмет, о котором шла речь, и подсказка — ответ в виде картинки, фотографии, надписи слова-ответа. Даже прочитывание первого слога нужного слова являлось помощью в назывании учеником правильного ответа. Речевой коммуникативный навык формировался в диалогической речи в форме ответа. С согласия родителей речевое общение стимулировалось и поощрялось в рамках оперантного научения с учетом индивидуальных интересов детей.

На втором этапе детей просили произносить два слова, например, «синий карандаш», «пить... еще», «дай конфету». Навык формировался в виде просьбы и был подкреплен визуально картинками с предметами и написанными словами. Дети имели возможность выбора слова, чтобы исключить случайные ответы. Важной задачей логопедического воздействия являлось увеличение объема произвольной речевой продукции. Тренировка речевого аппарата в процессе работы давала возможности сформировать все синхронные процессы, необходимые для вербализации: диафрагмальное дыхание, речевой выдох, достаточную подвижность языка, мышечный тонус речедвигательного аппарата, речевой слух, речеслуховую память, фонематические процессы и т.д. Данные процессы развиваются только в практической работе, предполагающей постепенно увеличивающуюся нагрузку, и являются энергоемкими для ребенка. Наглядные опоры, помощь взрослого, стимулирование деятельности позволяли ученику сохранять необходимый энергетический потенциал

для работы. Постоянная речевая практика ребенка позволяла снизить энергозатраты при говорении и сделать навык говорить преобладающим над невербальными средствами общения.

На третьем этапе ученики обучались навыку построения предложения по модели «Кто?» или «Что?», «Что делает?». Детям предъявлялась картинка с простым сюжетом и визуальные подсказки, что и на предыдущих этапах. Важно было выложить визуальную схему ответа и озвучить её фразой. Данный подход используется в методике «PECS», но в настоящей программе он реализовывался без требования обмена карточками. В последующей работе предложение расширялось за счет введения однородных членов предложения, дополнения, обстоятельства, отвечающих на вопросы «Где», «Куда?», «Когда?», «Чем?». В процессе обучения количество картинок уменьшалось за счет увеличения объема печатных слов. Каждое слово было написано отдельно на маленьком листе бумаги, и ребенок мог выкладывать структуру предложения, озвучивая ее. Внимание ученика акцентировалось на различном количестве слов в предложении. Дополнительно выкладывалась схема предложения из цветных фишек. Проверочным тестом являлось знакомое логопедам задание — восстановление деформированного предложения. В процессе обучения формировались образные понятия «слово», «два слова», «предложение», подкрепленные фишками и карточками со словами. При выкладывании фишек и карточек в ряд слева направо ребенку объяснялось, что есть начало, конец предложения, первое и последнее слово.

Задача предыдущих этапов работы заключалась в усвоении и автоматизации алгоритма построения простых предложений по частотным моделям. По аналогии, в процессе обучения с опорой и подсказками дети вводили новые и изученные слова в схему предложения, состоящего из двух-четырех слов.

На четвертом этапе проводилась работа, направленная на объединение корот-

ких предложений в серию при составлении описательного рассказа. Работа с детьми, имеющими РАС, требует увеличения количества занятий для усвоения и автоматизации знаний. Многократные построения предложений по знакомому алгоритму, но с опорой и подсказками, давали детям возможность произвольно построить предложение, т.е. самостоятельно.

Вариант описательного рассказа по картинке:

Повар варит суп в кастрюле.

Суп мясной.

Суп вкусный.

Результаты обучения по программе

В результате обучения дети научались выражать мысль вербально, строить аграмматичные предложения. Рассказы-описания фактически являлись результатами перечисления увиденного, но с включением в речь одной фразы или словосочетания: «Повар... кастрюлька... варит красный суп». При стимулировании и наводящих вопросах педагога самостоятельный ответ ребенка мог быть таким: «повар... варит... кастрюлька... суп... мясной». Многие дети пытались механически запоминать фразы из рассказа и при пересказе испытывали страх, боязнь сказать неправильно. В спонтанной речи у таких учащихся по-прежнему оставалось много штамповых конструкций. Для коррекции у детей этой особенности аутистической речи предлагался этап, базирующийся на лингвистическом учении Ноама Хомского о синтаксических трансформациях.

В рамках трансформационной теории ученого описаны несколько десятков трансформаций. В нашей логопедической работе были применены только две из них: отрицательная и вопросительная трансформации, с условным соблюдением алгоритма, описанного Хомским, и с использованием всех четырех типов операций над символами: добавлением, опущением (стиранием), перестановкой и заменой слов.

На взгляд автора статьи, использование элементов языковой теории позволяет структурировать работу логопеда по формированию речи у «безречевых» детей, отслеживать динамику при формировании речевого навыка. Дети с РАС и интеллектуальными нарушениями практически не усваивают знания самостоятельно, а приобретают только в процессе обучения. Соответственно логопеду важно предложить ребенку алгоритм построения фразы и ее модификации, базирующийся на научной лингвистической методологии.

В процессе работы предполагалось научить детей произвольно строить различные конструкции предложений, базирующиеся на автоматизированных частотных речевых моделях, задавать вопросы и выражать свое несогласие в рамках ситуативного контекста. Автор настоящей работы считает, что выведение с визуальной помощью и автоматизация простого алгоритма построения вопроса либо отрицания даст возможность детям перенести этот навык в самостоятельную речевую практику.

Педагог объясняла ученику, что в предложении можно менять слова местами, все действия демонстрировались наглядно. В схеме предложения, выложенной на столе, слова, написанные на отдельных листочках, перемещались в начало или в конец предложения, затем озвучивались. Главное слово в предложении выделялось более интонированным голосом.

В работе над изменением предложения в процессе трансформации использовались операции добавления, замены, перестановки слов, сформулированные и систематизированные Н. Хомским в рамках «генеративной грамматики». На начальном этапе в работе не использовалась операция опущения слов, т.к. дети сами не договаривали слова в предложении, и данное речевое поведение считалось нежелательным. Данная операция отрабатывалась на этапе работы по формированию навыка задавать вопросы и умения правильно отвечать на них.

1. Операции перестановки слов:

Повар варит суп.

Суп варит повар.

2. Операции замещения слов:

Повар варит суп.

Повар варит кашу.

3. Операции добавления слов:

Повар варит суп.

Повар варит суп в кастрюле.

В дальнейшем в визуальную конструкцию фразы вводились слова-признаки.

*Повар варит **овощной** суп в кастрюле.*

*Повар варит **мясной** суп в кастрюле.*

Вопросительная трансформация предполагала добавление в исходную визуальную конструкцию вопроса (в начало фразы).

В процессе обучения выкладывалась визуальная структура предложения и озвучивалась. Детям предлагалось построить новое предложение с использованием различных вопросов: «Где?», «Куда?», «Что?» и т.д. Ребенок должен был выбрать правильный вопрос-картинку и поместить её в начало предложения, убрав лишнее слово, которое, как правило, являлось ответом.

Исходное предложение.	Повар варит суп.
Вопросительная трансформация. Операция замены.	Кто варит суп?
Ответ.	Повар.

Рис. 1. Вариант вопросительной трансформации фразы с применением вопроса «Кто?».

Исходное предложение	Повар варит суп в кастрюле.
Вопросительная трансформация Операция добавления, опущения.	Где повар варит суп?
Ответ.	В кастрюле.

Рис. 2. Вариант вопросительной трансформации фразы с применением вопроса «Где?».

При формировании отрицательной трансформации в измененную структуру предложения вводилась частица «не», так же написанная отдельно на небольшом листе бумаги.

Исходное предложение	Суповощной?
Отрицательная трансформация. Операция добавления слов.	Суп не овощной.
Измененная структура. Операция замены слов.	Суп мясной.

Рис. 3. Вариант отрицательной трансформации фразы.

Исходное предложение	Это каша?
Отрицательная трансформация. Операция добавления слов.	Это не каша.
Измененная структура. Операция замены слов.	Это суп.

Рис. 4. Вариант отрицательной трансформации фразы.

В процессе реализации программы были достигнуты положительные результаты. Диагностические показатели речевого развития обучающихся, в частности, речи, фиксируемые в рамках нейропсихологической диагностики Левченко И.Ю., Волковской Т.Н. [7], соответствовали приблизительно 3,5–4 годам. Объем собственной речевой продукции у детей увеличился, уменьшилось количество штампов в речи. Дети аграмматично, но произвольно пытались строить грамматические конструкции предложений, используя их в просьбах и вопросах. Окружающие лучше стали понимать намерения и просьбы детей, что укрепляло учеников в желании больше говорить вокально, минимизируя использование жестовой речи.

Представитель отечественной лингвистической школы профессор Светлана Бурлак, опираясь на современные научные данные, пишет: «Способность человека к обобщению не результат появления языка, а его предпосылка. Специфически человеческой чертой оказывается не способность обобщать правила, а применение этой способности к коммуникативной системе» [5, с. 74]. Соответственно неспособность к обобщению полученных знаний и пере-

носу опыта по аналогии, являющаяся диагностическим параметром при интеллектуальном недоразвитии, серьезно осложняет усвоение ребенком грамматики языка. Тем не менее, структура интеллектуальных нарушений у детей с РАС не является сходной при подобном нарушении интеллекта у детей без РАС. Аутичные дети, имея асин-

хронию развития, могут демонстрировать хорошую механическую память, иные достаточно развитые психические функции, которые могут подтянуть за собой слабые звенья. Важно пробовать, искать различные способы и приемы по «запуску» речи, даже тогда, когда лучшее время для ее формирования прошло. ■

Литература

1. Андреева С.В. Вариативность в коррекционно-логопедической работе с младшими школьниками, имеющими диагноз аутизм, отягченный интеллектуальной недостаточностью // Аутизм и нарушения развития, 2017. Т. 15. № 3. С. 16–23.
2. Андреева С.В. Применение метода сенсорно-акустического зашумления в коррекционно-логопедической работе // Аутизм и нарушения развития, 2018. Т. 16. № 2. С. 9–20.
3. Андреева С.В. Формирование вербальной схемы тела в коррекционно-логопедической работе с учащимися с РАС и интеллектуальными нарушениями. / Сб. материалов III Всероссийской конференции «Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра». Москва: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. С. 92.
4. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ речи. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2017. 220 с. ISBN 978-5-397-02701-4.
5. Бурлак С.А. Происхождение языка. Факты, исследования, гипотезы. Москва: Альпина нон-фикшн, 2019. 609 с. ISBN 978-5-00139-059-6.
6. Грин Дж. Психоллингвистика. Хомский и психология. / Слобин Д. Психоллингвистика. Грин Дж. Психоллингвистика. Хомский и психология. 5-е изд. Москва: Издательство URSS, 2009. 352 с. ISBN 978-5-397-00060-4.
7. Левченко И.Ю. Патопсихология: теория и практика. Учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 232 с. ISBN 5-7695-0553-2.
8. Леонтьев А.А. Психоллингвистические единицы и порождение речевого высказывания. Москва: КРАСАНД, 2014. 307 с. ISBN 978-5-396-00595-2.
9. Левицкий Ю.А. Альтернативные грамматики. Стадии развития человеческого языка. 2-е изд. Москва: ЛКИ, 2015. 176 с. ISBN 978-5-382-01592-7.
10. Митренина О.В., Романова Е.Е., Слюсарь Н.А. Введение в генеративную грамматику. Москва: ЛЕНАНД, 2018. 368 с. ISBN 978-5-9710-5083-4.
11. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Метод. пос. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 176 с.
12. Хомский Н., Бервик Р. Человек говорящий. Эволюция и язык. Санкт-Петербург: Питер, 2018. 304 с. ISBN: 978-5-496-02939-1.
13. Цунами детского аутизма / Под ред. А.П. Чуприкова. М.: Гнозис, 2017. 392 с. ISBN 978-5-94244-058-9.
14. Chomsky N. Syntactic Structures. New York, Berlin: Mouton, 1957. 118 с. ISBN 3-11-017279-8. [Электронный ресурс.] URL: <https://www.twirpx.com/file/1380677/> (дата обращения: 02.09.2019).

Syntax Transformations in Speech Therapy Work on the Development of Phrasal Speech in Students with ASD

S.V. Andreeva*,
FRC of MSUPE,
Moscow, Russia,
Andreevasv@mail.ru

The development of phrase speech is the most difficult area in speech therapy work with “speechless” schoolchildren with autism. The article describes speech therapy techniques for the development of syntax operations in schoolchildren with autism spectrum disorders and mild intellectual disabilities. Presented author’s speech therapy program for the development of arbitrary phrase speech in children with autism spectrum disorders combined with mild intellectual disability, based on the teachings of Noam Chomsky on grammatical transformations. The approbation of the speech therapy program was carried out by the author on the platform of the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support for Children with Autism Spectrum Disorders in the period from 2016 to the present.

Keywords: autism spectrum disorders, Noam Chomsky, verbal stimming, echolalia, syntax operations, arbitrary phrase speech, speech therapy program.

References

1. *Andreeva S.V.* Variativnost’ v korrektsionno-logopedicheskoi rabote s mladshimi shkol’nikami, imeyushchimi diagnoz autizm, otyagchennyi intellektual’noi nedostatochnost’yu [Variability in correction and speech therapy work with the children of primary school age with ASD and intellectual disability]. *Autizm i narusheniya razvitiya* [Autism and Developmental Disorders (Russia)], 2017, vol. 15, no 3, pp. 16–23.
2. *Andreeva S.V.* Primenenie metoda sensorno-akusticheskogo zashumleniya v korrektsionno-logopedicheskoi rabote [Application of Sensory-Acoustic Noise Technique in Speech Therapy]. *Autizm i narusheniya razvitiya* [Autism and Developmental Disorders (Russia)], 2018, vol. 16, no. 2, pp. 9–20.
3. *Andreeva S.V.* Formirovanie verbal’noi skhemy tela v korrektsionno-logopedicheskoi rabote s uchashchimisya s RAS i intellektual’nymi narusheniyami [Forming the verbal scheme of the body in correctional and speech therapy with students with ASD and intellectual disabilities]. In *Sbornik materialov III Vserossiiskoi konferentsii «Kompleksnoe soprovozhdenie detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra»* [III All-Russian Scientific-Practical Conference with international participation «Comprehensive support to children with autism spectrum disorders»]. Moscow: Publ. Federal resource center of the Moscow State University of Psychology and Education, 2018. P. 92.
4. *Akhutina T.V.* Porozhdenie rechi. Neirolingvisticheskii analiz rechi [Spawn of the speech. Neurolinguistic analysis of speech]. Moscow: Publ. LIBROKOM, 2017. 220 p. ISBN 978-5-397-02701-4.
5. *Burlak S.A.* Proiskhozhdenie yazyka. Fakty, issledovaniya, gipotezy [Origin of language. Facts, research, hypotheses]. Moscow: Publ. Al’pina non-fikshn, 2019. 609 p. ISBN 978-5-00139-059-6.
6. *Greene J.* Psikholingvistika. Khomskii i psikhologiya [Psycholinguistics. Chomsky and psychology]. / *Slobin D.* Psikholingvistika. Greene J. Psikholingvistika. Khomskii i psikhologiya [Slobin D.

For citation:

Andreeva S.V. Syntax Transformations in Speech Therapy Work on the Development of Phrasal Speech in Students with ASD. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism & Developmental Disorders (Russia)*. 2019. Vol. 17. No 3 (64) Pp. 36–46. doi: 10.17759/autdd.2019170304

* *Andreeva Svetlana Vitalievna*, speech therapist, neuro-defectologist, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: Andreevasv@mail.ru

- Psycholinguistics. Greene J. Psycholinguistics. Chomsky and psychology]. 5th ed. Moskva: Publ. URSS, 2009. 352 p. ISBN 978-5-397-00060-4.
7. *Levchenko I.Yu.* Patopsikhologiya: teoriya i praktika. Uchebnoe posobie [Patopsychology: theory and practice. Manual]. Moscow: Publ. Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 2000. 232 p. ISBN 5-7695-0553-2.
 8. *Leont'ev A.A.* Psikholingvisticheskie edinitsy i porozhdenie rechevogo vyskazyvaniya [Psycholinguistic units and the creation of a speech phrase]. Moscow: Publ. KRASAND, 2014. 307 p. ISBN 978-5-396-00595-2.
 9. *Levitskii Yu.A.* Al'ternativnye grammatiki. Stadii razvitiya chelovecheskogo yazyka [Alternative grammars. Stages of the human language development]. 2nd ed. Moscow: Publ. LKI, 2015. 176 p. ISBN 978-5-382-01592-7.
 10. *Mitrenina O.V., Romanova E.E., Slyusar' N.A.* Vvedenie v generativnuyu grammatiku [Introduction to generative grammatics]. Moscow: Publ. LENAND, 2018. 368 p. ISBN 978-5-9710-5083-4.
 11. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obuchayushchikhsya s rasstroistvami autisticheskogo spektra. Metod. posobie. Moscow: Publ. Federal resource center of the Moscow State University of Psychology and Education, 2016.
 12. *Chomsky N., Berwick R.* Chelovek govoryashchii. Evolyutsiya i yazyk [Why Only Us: Language and Evolution]. Saint Petersburg: Publ. Piter, 2018. 304 p. ISBN: 978-5-496-02939-1.
 13. Tsunami detskogo autizma [Tsunami of early onset autism] / *Chuprikov A.P.* (ed.). Moscow: Publ. Gnozis, 2017. 392 p. ISBN 978-5-94244-058-9.
 14. *Chomsky N.* Syntactic Structures. New York, Berlin: Mouton, 1957. 118 c. ISBN 3-11-017279-8. [Web resource.] URL: <https://www.twirpx.com/file/1380677/> (Accessed 02.09.2019).

Практика тьюторского сопровождения детей с тяжелыми формами аутизма в начальной школе

С.Б. Гордеева*,
ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ,
Москва, Россия,
gordeewa.dgambl-solnce-65@yandex.ru

Расстройства аутистического спектра относятся к категории нарушений, затрудняющих процесс обучения детей, который без тьюторского сопровождения зачастую бывает малорезультативным. Представлены примеры тьюторской педагогической работы, приемы сопровождения детей с нарушениями интеллекта и подробные комментарии к примерам. Тьюторское сопровождение детей осуществлялось в школе Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра. Обучение проводилось по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (вариант 8.4). Подчеркиваются различия функций тьютора и учителя в классе, важность соблюдения этических правил в общении тьютора с детьми, коллегами и родителями.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, расстройства аутистического спектра, нарушения интеллекта, альтернативная коммуникация, PECS.

Опыт последних лет свидетельствует о том, что о роли тьютора в образовательном процессе ребенка, о целях и задачах его работы бытует не совсем верное представление. Бывает, что не только родители, но и специалисты приписывают тьютору роль няни при ребенке с ОВЗ. Между тем законодательно деятельность тьютора определена как многофункциональная педагогическая работа, направленная на персональное сопровождение ребенка в процессах развития, воспитания и образования с учетом его психофизического состояния, а также работа по качественному взаимо-

действию с родителями или официальными представителями ребенка [1].

Тьютор — это педагог

В соответствии с квалификационной характеристикой по должности «тьютор», утвержденной Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. № 10н «Об утверждении профессионального стандарта “Специалист в области воспитания”» [6] на должность тьютора принимается лицо, имеющее выс-

Для цитаты:

Гордеева С.Б. Практика тьюторского сопровождения детей с тяжелыми формами аутизма в начальной школе // Аутизм и нарушения развития. 2019. Т. 17. № 3 (64). С. 47–59. doi: 10.17759/autdd.2019170305

* Гордеева Светлана Борисовна, тьютор Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва, Россия. E-mail: *gordeewa.dgambl-solnce-65@yandex.ru*

шее образование или среднее профессиональное образование. Должность тьютора отнесена к должностям педагогических работников [7]. То есть, тьютор — это педагог, участвующий в выявлении и развитии познавательных интересов ребенка, в процессе формирования его личности, в разработке и сопровождении индивидуальной образовательной программы, в создании специальных условий и в организации процесса индивидуальной работы с обучающимся [1]. В Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» тьюторское сопровождение определяется как образовательная технология, в рамках которой основной формой взаимодействия являются: индивидуальное и групповое сопровождение и консультирование обучающихся и их родителей (законных представителей) по вопросам формирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ); индивидуальных учебных планов (ИУП); специальных индивидуальных программ развития (СИПР); по вопросам выбора и продолжения формы образования, а также проведение мероприятий для формирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий [1].

Весь спектр данной работы тьютор выполняет совместно с группой педагогов сопровождения учащихся: учителя-дефектолога, логопеда, психолога, учителя по физической культуре, учителя музыки и пр.

Цель и задачи работы по тьюторскому сопровождению

Основная **цель** тьюторского сопровождения — персональное сопровождение обучающегося с РАС, способного самостоятельно (в меру своих возможностей) решать жизненно важные проблемы [1]. **В задачи** сопровождения входят: охрана жизни и здоровья ребенка, коррекция физического развития; формирование коммуникативных умений и установление и поддержание социальных контактов с

окружающими людьми, адекватное поведение в социальной среде; формирование социально-бытовых, трудовых умений и навыков, обеспечивающих жизнедеятельность; формирование элементарных практических знаний об окружающем мире, способствующих социальной абилитации и адаптации; обучение доступным творческим видам деятельности [1].

Перечисление профессиональных функций не дает полного представления о сложностях работы тьютора и о ее важности при образовании и воспитании детей с РАС, и для проведения практической работы недостаточно хорошо знать рекомендации. Ведь тьюторское сопровождение — это индивидуальная работа, в результате которой дети с ОВЗ учатся преодолевать трудности обучения и приобретают возможность организации более сложных и активных форм взаимодействия с окружающим миром. Поэтому считаю важным поделиться своим опытом работы с детьми, имеющими РАС,отягощенные интеллектуальными нарушениями. Я три года работаю в Федеральном ресурсном центре по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ и сопровождаю детей с интеллектуальными нарушениями, обучающихся по АООП НОО (вариант 8.4) в соответствии с ФГОС НОО ОВЗ.

Следует подчеркнуть, что работа тьютора по сопровождению детей с ОВЗ, особенно с РАС, существенно отличается от сопровождения детей, временно затрудняющихся и нуждающихся больше в репетиторе, чем в тьюторе. Особенно важно, что в тьюторской работе с детьми с РАС из-за многообразия форм нарушений зачастую для каждого ребенка требуются отличные от других способы и приемы работы.

Специальными условиями для получения образования обучающимися с ОВЗ являются услуги тьютора по рекомендации ПМПК или по решению психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации на период адаптации обучающегося в образовательной организации или на постоянной основе.

Правила работы тьютора с детьми, имеющими РАС

Помимо общих педагогических правил и этических принципов работы с детьми с ОВЗ [5], тьютор руководствуется еще и правилами, выработанными в процессе работы именно с детьми с РАС [3; 4], и своим собственным опытом. Иногда незаметное, на первый взгляд, вмешательство тьютора в определенный период жизни ребенка с РАС помогает ему преодолеть страхи, скованность, непонимание окружающего мира, и в итоге стать более свободным от всего этого груза.

На первой встрече

Для тьютора очень важно при первом знакомстве выяснить, насколько ребенок освоил социально-бытовые навыки и навыки самообслуживания, — это необходимо для обеспечения пребывания ребенка в классе. При оценке речевого навыка необходимо понять, способен ребенок пользоваться речью или нет, а если способен, то направлена ли его речь на коммуникацию (сумеет ли ребенок, например, попросить попить или попроситься в туалет). Необходимо выявить общие особенности реагирования ребенка на окружающее, чтобы избежать всплеск страха или агрессии: например, спокойно ли он входит в незнакомое помещение, какая у него реакция на новых людей; держится ли рядом с мамой, или его увлекает незнакомое пространство; интересуется ли ребенок игрушками (их можно применять в дальнейшем как подкрепление), и как использует предметы. Во время дальнейшего наблюдения за ребенком следует обратить внимание на аффективный смысл поведения, что позволит понять, с помощью каких механизмов он строит свое взаимодействие с окружающим миром.

На основе полученной информации тьютор определяет свои возможности и предварительный алгоритм работы с ребенком. Обращается к ребенку на его «языке», не вызывая негативизма, заинтересовывает его и находит возможности сопровождения по образовательному маршруту.

Этические основы работы тьютора

Этика поведения тьютора с обучающимися, имеющими РАС, предполагает соблюдение общих принципов и норм. Но, вследствие того что расстройства аутистического спектра очень разнообразны, в работе педагогов требуются предельные осторожность и внимание, а также хорошее знание особенностей поведения каждого ребенка, что ведет к усилению эмоциональной нагрузки на педагогов. В образовательной организации тьютор — ближайшее к ребенку лицо. Все коммуникации тьютор производит только на позитивном эмоциональном фоне. Например, узнав из беседы с родителями, что ученик любит слушать песенку из мультфильма, тьютор может предложить педагогам использовать запись этой песенки для поощрения и предложить ученику потанцевать под нее, тем самым поддерживая и закрепляя у ребенка ощущение положительного фона на занятиях. В отличие от психолога или других педагогов, тьютор держит дистанцию, избегая эмоционально насыщенных физических подкреплений (объятий, поцелуев), уместных для ребенка с близкими людьми. Потому что цель пребывания детей в школе — прежде всего обучение, и если тьютор не будет соблюдать дистанцию, дети начнут относиться к нему, как к родителям, и использовать хорошие теплые отношения с ним для аутостимуляции.

Этика поведения тьютора с коллегами

Этика взаимоотношений между тьютором и другими педагогами построена, как и везде, на взаимном уважении и конструктивном подходе с учетом основных задач совместной работы. В школе тьютор работает в тесном тандеме с каждым из педагогов, и для положительного результата такой работы необходимо помнить, что на уроке есть один учитель, который дает четкие инструкции обучающимся в соответствии с планом урока, а тьютор выполняет эти инструкции вместе с каждым ребенком. Хочется отметить, что тьютор должен уметь работать в команде специалистов, соблюдая субordi-

нацию. Даже если он имеет большой стаж работы и может поделиться своим опытом, перебивать учителя (другого педагога), подсказывать ему в присутствии детей или других педагогов неэтично. Для обсуждения рабочих вопросов в расписании выделено время, именно его и нужно использовать для решения текущих вопросов.

Все действия тьютор должен выполнять без комментариев, то есть молча. Если у ребенка возникают трудности в выполнении задания, учитель помогает ему дополнительно вместе с тьютором. Почему общение с тьютором в этом случае исключает речь? Исходя из концепции об индивидуализации образования, необходимо еще раз подчеркнуть, что тьютор сопровождает ребенка, для того чтобы он мог *самостоятельно* применять запланированные педагогами и родителями умения и навыки, чтобы в итоге применить их в разных социальных средах, опять же — подчеркиваю — *самостоятельно*.

Часто, начиная свою работу по сопровождению обучающихся, тьюторы делают одну из самых распространенных ошибок: громко суфлируют ребенку инструкции учителя (или другого педагога), заглядывают в лицо, стараясь получить результат любой ценой. Но надо помнить о конечной цели нашего сопровождения — *самостоятельном* применении учеником навыков и умений. Для полного понимания ребенком инструкции необходимо, чтобы он слышал и видел одного учителя, а тьютор «формирует» ответ ребенка своими руками, наклоняя, при необходимости, его голову в нужном направлении; при выполнении письменных заданий фиксирует руку ребенка, формируя трехпальцевый захват; удерживает ребенка в определенной позе на уроке ритмики или физкультуры. В буквальном смысле действует как кукловод. И конечно, выполняет все свои действия молча, тем самым формируя у ребенка правильный образ и алгоритм выполнения действий.

В процессе внеурочной деятельности тьютор общается с ребенком, занимается с ним, играет и обучает по плану класс-

ного руководителя. Для постепенного сокращения подсказок и самостоятельного выполнения ребенком заданий, поручений или свободной деятельности необходимо создать между тьютором и педагогами атмосферу полного взаимопонимания. Например, если педагог считает, что ученик может выполнить задание самостоятельно, и объем помощи тьютора необходимо сократить, учителю достаточно кивнуть головой или подать сигнал взглядом, и тьютор отойдет от ребенка, продолжая внимательно наблюдать за ним, а при существенной задержке выполнения заданий может дать частичную подсказку, коснувшись руки или плеча. Конечно, это продолжительный процесс и кропотливый труд, требующий от тьютора огромного терпения.

Так как тьютор находится с учащимися на всех уроках, у всех специалистов, а также и в столовой, сопровождая детей по территории школы, то он владеет исчерпывающей информацией о поведении, успехах и затруднениях каждого из учеников, о приобретенных ими навыках. Эта информация необходима при составлении СИПР, ИУП, ИОТ для каждого ученика. Педагоги получают ее из *дневников наблюдений за каждым из учеников*, которые составляются по результатам обсуждения в конце учебного дня учителем и тьютором прошедших уроков и согласования ими плана совместной работы на следующий учебный день.

Этика поведения с родителями учеников

Тьютор встречает детей утром и провожает после уроков, буквально передавая их родителям. Следовательно, взаимоотношения тьютора с родителями учеников имеют особое значение, так как родители детей с ОВЗ, особенно, с РАС, отличаются повышенной тревожностью, ранимостью и отягощены грузом двойной ответственности. Поскольку тьютор находится с детьми от начала учебного дня до конца уроков, следит за их достижениями и помогает преодолевать трудности, естественно, родители хотят от него узнать о каждом шаге своего ребенка. Поэтому, провожая детей после

уроков к родителям, тьютор деликатно общается только о достижениях ребенка и рекомендует закреплять ситуацию успеха в домашних условиях. Этика отношений в системе тьютор — родители строится по принципу оптимистичности, положительного отношения даже к минимальным достижениям ребенка. Конечно, при необходимости, для соответствующего реагирования родителей тьютор сообщает им и о происшествиях с участием ребенка.

Тьюторское сопровождение необходимо строить по принципу от простого к сложному, не следует усложнять требования к детям. Например, сначала нужно научить ребенка приходить в класс и самостоятельно находить свою парту, а в дальнейшем он учится следить за расписанием уроков, меняя в нем карточки. Так как развитие детей с РАС проходит неравномерно, то при построении образовательного маршрута педагоги должны учитывать все варианты развития, в том числе и возможный регресс.

В ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ я работаю в 1-м классе, где учатся дети по АООП НОО ОВЗ, вариант 8.4. У обучающихся этого класса есть интеллектуальные нарушения, и отсутствует речь. Группой специалистов психолого-педагогического сопровождения, в том числе и тьютором, для каждого ученика составляется СИПР. В обязанности тьютора входит обязательное полное сопровождение каждого учащегося на основе программы во всех видах деятельности. Дети обучаются при помощи средств альтернативной коммуникации. Сопровождение детей опирается на индивидуальный подход к каждому ученику.

Опыт тьюторского сопровождения процесса обучения детей с РАС и интеллектуальными нарушениями

Обучение в нашем 1-м классе (третий год обучения) проводится при помощи средств альтернативной коммуникации PECS и программы TEACCH. Знание всех применяемых методик и программ обучения для

тьютора является обязательным. Детям с ограниченными или отсутствующими навыками коммуникации методика PECS предоставляет способ выразить свои желания и отношение. Программа TEACCH разработана для обучения ребенка с РАС в структурированной среде действиям по определенному алгоритму. В классе и школе создается понятная для обучающихся обстановка: из окружения изымаются раздражающие и опасные предметы, создаются визуальные расписания со строгой последовательностью действий. После закрепления и генерализации усвоенных навыков в уже привычную для учащихся обстановку педагоги начинают вносить изменения с усложнениями. Используемая педагогами программа TEACCH строится на трех основных принципах: структурировании, визуализации, практической работе [10].

На диагностическом этапе тьютор знакомится с особенностями поведения ребенка, с возможными мотиваторами — предметами или действиями аутостимуляции.

Задачи первого этапа зависят от ближайшей задачи педагога и особенностей ребенка: например, отрабатываем модуль «сиди жди», обучаем трехпальцевому хвату, выполнению инструкций и действиям взять, достать, положить предмет.

Повторюсь: у наших детей отсутствует речь, инструкции педагогов они понимают с опорой на визуальную подсказку, и тьютор, как правило, не говорит, а формирует ответы учеников только действием, в том числе манипулируя руками ребенка. В дальнейшем задачи усложняются. Действия тьютора на каждом этапе выстроены в алгоритм в зависимости от решаемых задач, условий работы и возможностей ребенка. Алгоритм должен быть гибким, и в заданиях или расписании возможны изменения; допустимо увеличение или сокращение времени на перемену и т.д.

При построении ребенком фразы при помощи карточек PECS тьютор может повторять текст ребенку со спины или в затылок тихим голосом, а взгляд «удерживает» в направлении педагога (иногда ребенку

необходимо придерживать голову в определенном направлении).

Отдельно напишу об использовании визуальных расписаний и таймера как средств для обучения ребенка в условиях усложнения среды.

Пример 1. На первом этапе *визуальное расписание* представляет собой набор картинок с подписью в нижней части мелким шрифтом. Затем вводятся в расписание карточки с подписью крупными печатными буквами. После усвоения навыков ориентирования в классе, в помещениях школы, во время смены уроков начинается второй этап работы. На втором этапе необходимо закрепить приобретенные навыки, например: поменять расположение расписания на доске из вертикального в горизонтальное; переставить мебель в классе; перенести предмет аутостимуляции для одного из учеников (кресло-качалку) из класса в комнату сенсорной разгрузки; менять в расписании уроков последовательность карточек учеником с помощью тьютора, а позже — самостоятельное выполнение учеником данного задания.

Таким образом, постепенное усложнение среды помогает ученикам спокойно реагировать на внешние изменения как в стенах школы, так и на экскурсиях, и в домашних условиях.

Пример 2. На первом этапе во время урока ученику задается двумя карточками алгоритм: «*сйду на стуле*» — «*жду таймер*». Когда ученик усваивает инструкцию и спокойно сидит на уроке, выдерживая нужное время до сигнала таймера, ему ставят следующую карточку: «Сначала — потом». Понималось: *сначала* выполнение *одного задания* — *потом прогулка*. Параллельно вводится усложнение и в самих изображениях: на первом этапе это фотография предмета; затем пиктограмма этого предмета; затем на пиктограмме подпись мелкими печатными буквами; затем изображение на пиктограмме делают мельче, а подпись крупнее; в итоге остается только *слово*, *без рисунка*. Следует особенно отметить роль «помощника» педагогов — таймера. Напри-

мер, в освоении визуального расписания с указанием времени деятельности учащихся. Сначала время выполнения любой деятельности выставляется на *минимум*, а когда ребенок сможет сидеть это время за партой, и выполнение задания будет вызывать у него положительные эмоции и чувство успешности, педагог увеличивает время выполнения, постепенно доводя до нормы.

Использование подкреплений

На первом этапе обучения детей с РАС и полностью отсутствующей речью с использованием средств альтернативной коммуникации педагоги предлагают каждому ребенку индивидуальные подкрепления, это могут быть любимые игрушки, стереотипные прыжки на гимнастическом мяче, конфеты и т.д. Подкрепление предлагает только учитель, дающий инструкцию, не тьютор, и только после выполнения ребенком определенных действий, а у тьютора особая роль.

Ниже дано описание обучения ребенка действиям по алгоритму и задачи тьютора в этой работе. Конечно, педагоги избегают большого количества сладостей и мучных изделий: конфетка делится на маленькие части, сушку можно разломить на маленькие кусочки. Стереотипные прыжки на фитболе можно перевести из разряда аутостимуляции в разряд поощрения. К социальным подкреплениям педагоги переходят позже, на следующих этапах обучения.

Пример: обучение усвоению алгоритма действий с использованием таймера.

Учитель предлагает ребенку открыть пенал и достать карандаш, ребенок протестует и требует прыжки на гимнастическом мяче.

1. Тьютор показывает ребенку карточку «*Сначала пенал — потом гимнастический мяч*» и убирает мяч.

2. Ребенок садится за парту и выполняет инструкции педагога, а после выполнения сразу получает возможность попрыгать на гимнастическом мяче.

3. Тьютор заводит таймер, и ребенок видит время, отведенное для любимого занятия. Как только звучит сигнал таймера,

тьютор забирает мяч и предлагает ребенку снова сесть за парту.

Таким образом тьютор контролирует переход от перемены к уроку и помогает ребенку усвоить данный алгоритм действий, избегая протестных реакций.

Обучение с использованием средств системы альтернативной коммуникации PECS

Обучение с использованием средств системы альтернативной коммуникации PECS на первом этапе проводят два педагога: педагог-психолог (или учитель-дефектолог) и тьютор [9].

На первом этапе учитель:

- организует эффективную обучающую среду: в каждом задании используется только одна карточка;
- своевременно использует подсказку;
- представляет подкрепляющий стимул сразу после выполнения задания;
- обеспечивает социальное поощрение (хвалит ребенка);
- не настаивает на использовании речи;
- возвращает карточку на место, пока ученик ест, играет с предметом, подкреплением.

На первом этапе обучения при помощи средств альтернативной коммуникации PECS *тьютор*: ждет, пока ученик проявит инициативу (потянется к подкреплению); помогает взять карточку, дотянуться до учителя, положить карточку ему в руку; последовательно уменьшает количество подсказок [9]. Вначале тьютор удерживает кисть руки ребенка в своей, затем — отодвигает свою руку к его запястью, потом удерживает за предплечье. И к моменту освоения навыка тьютор только касается плеча ребенка; предотвращает, прерывает неправильное поведение ученика; не вступает в социальное взаимодействие с учеником, и если ребенок ищет руку тьютора или поворачивается к нему, тьютор должен отвести взгляд в сторону и убрать на время свои руки от ребенка.

На последующих этапах задачи усложняются, и навык выражения ребенком прось-

бы переносится в другую среду, например, в помещении музыкального зала (на уроке ритмики) ученик обращается к учителю музыки; в столовой ученик обращается с просьбой к тьютору или учителю; во время экскурсии ученик, оказываясь в другом помещении и в других обстоятельствах, обращается к педагогам сопровождения.

Приведу несколько примеров своей работы. В первом примере представлено направление работы тьютора во время урочной деятельности.

Пример 1. Работа на первом этапе обучения по системе альтернативной коммуникации PECS.

Кирилл В., 9 лет, диагноз: РАС, нарушение интеллекта, отсутствие речи, полевое поведение (не фиксировал взгляд, не сидел, пытался встать и выбежать из класса, мог долгое время ходить по коридорам школы). Ученик первого класса (1 класс, второй год обучения).

Во время диагностического этапа Кирилл приносил в класс парфюмерный флакон, который в дальнейшем педагоги использовали как подкрепление. Позже выяснилось, что и ходьба по коридорам школы для мальчика своеобразная аутостимуляция; в дальнейшем педагоги использовали это как положительное подкрепление. На уроке обучения альтернативной коммуникации (второй этап — выражение просьбы по схеме «Я хочу... (предмет)») Кирилл отказывался сидеть за партой даже короткое время, аффективно требовал подкрепление (кричал, падал, прыгал на двери). Так как полевое поведение было ярко выражено, необходимо было ограничивать поле стимуляции. Но при этом утяжелитель на ребенка надеть было невозможно.

Цель работы: научить Кирилла выражать просьбу при помощи индивидуального альбома PECS.

Задача тьютора на данном этапе обучения Кирилла: перевести прогулки по школе из разряда аутостимуляций в разряд поощрений (для закрепления умения выкладывать в индивидуальном альбоме PECS просьбу: «Я хочу ...»).

Ход работы

В процессе обучения участвуют всегда два педагога: педагог-психолог и тьютор, или классный руководитель и тьютор, или учитель-дефектолог и тьютор, и т.п.

После просьбы учителя: «Скажи» тьютор фиксирует взгляд Кирилла на карточке, для этого слегка удерживая его голову в положении наклона, затем тьютор фиксирует руку ребенка в своей руке, берет карточку: «Я хочу» и закрепляет ее на планке, манипулируя правой и левой руками ребенка, так как одной рукой он не удерживает альбом, и необходимо усилие, чтобы оторвать карточку от планки. Следующий шаг: взять карточку с изображением желаемого предмета (прогулки, флакона), закрепить ее на планке, сформировать указательный жест, показывая на карточки в последовательности «Я хочу» — «прогулка» [9]. Когда вся последовательность будет соблюдена, тьютор отпускает руку и уходит за спину ребенка. Получив разрешение от педагога выйти, тьютор берет Кирилла за руку и «идет на прогулку» по коридорам школы ФРЦ.

В начале обучения Кирилл мог ходить по коридорам и этажам довольно долго, попытка увести его в класс приводила к нежелательному поведению. За партой Кирилл сидел не более двух минут и выполнял только одно задание, получая один жетон, затем вставал, брал за руку тьютора и вводил «погулять».

Каждый день ставились новые задачи:

— в первый день дается одно задание: «Сиж за партой три минуты» (в качестве подкрепления выдается один жетон — прогулка). После выполнения всех инструкций тьютор молча ходила с Кириллом по его маршруту и не вступала с ним в коммуникацию (когда Кирилл смеялся и пытался заглянуть в лицо тьютору, она отводила взгляд);

— во второй день учитель дает одно задание; выполнив его, Кирилл получает один жетон, и тьютор ведет его на прогулку. Но маршрут меняется в заданном тьютором направлении;

— в третий день учитель дает два задания (за выполнение Кирилл получает два жето-

на), и вводится карточка «сначала — потом» (сначала выполнение заданий, потом прогулка). После выполнения 2-х заданий, тьютор с Кириллом четырежды уходили на прогулку, но только по второму этажу школы;

— в четвертый день учитель дает три задания (3 жетона). Кирилл предъявляет карточки «Я хочу», «прогулка», получает разрешение учителя, и тьютор с Кириллом ходят по второму этажу 3 раза. Таким образом, тьютор уменьшала количество прогулок (сокращался объем подкрепления).

Дело в том, что тьютор использовала некоторую хитрость как педагогический прием: это имитация прогулки с Кириллом по школе, чтобы избежать нежелательного поведения. Если ребенок оформлял в альбоме PECS просьбу правильно, учитель разрешал ему выйти, тьютор выходила в коридор и вела его вокруг колонны несколько раз (таким образом исключалось нежелательное поведение Кирилла от неудовлетворенной потребности бродить по коридорам). А затем тьютор возвращалась с ребенком в класс. Каждый раз Кирилл убеждался, что ему «разрешают» уйти из класса, но количество выходов постепенно сокращалось. Так как прогулки были сильным стимулом, Кирилл быстро научился пользоваться карточками «Я хочу», «Прогулка». Тьютор сопровождала его молча, но уже по *своему* маршруту. И ребенок потерял к прогулкам интерес.

Результаты. За три года обучения, в конце 2017–2018 учебного года, Кирилл мог сидеть за партой до конца урока (30 мин.) и выполнял 4 задания, не проявляя нежелательного поведения.

Пример 2

1 этап обучения по системе альтернативной коммуникации PECS

Арина, 9 лет, диагноз РАС, нарушение интеллекта, отсутствие речи. Ученица первого класса, поступила в феврале 2018 учебного года. К моменту поступления в наш класс Арина не разговаривала, ходила в памперсах и не просилась в туалет. В столовой девочка не могла сообщить о своих потребностях, раскидывала тарелки с пи-

щей и проявляла агрессию по отношению к педагогам.

Цель работы: научить Арину сообщать при помощи индивидуального альбома PECS о желании сходить в туалет и научить отказу: «Я не хочу». В СИПР мы внесли это умение как одно из главных.

Задача тьютора: научить Арину пользоваться карточками: «Я не хочу», «Я хочу», «Туалет», «Банан», «Салат» и т.д.

Ход работы

С первого дня пребывания Арины в школе тьютор водила ее в туалет каждые 15 минут, затем через 20 минут; в туалете, если был результат, она сразу получала подкрепление. Время между посещениями туалета постепенно увеличивалось. В календаре отмечались «мокрые» и «сухие» дни. За две недели обучения Арина привыкала к алгоритму действий и режиму. Через 3 недели обучения девочка выкладывала просьбу «Я хочу», «Туалет», и «сухих» дней в ее календаре стало наполовину больше. Одновременно педагоги учили девочку выкладывать карточки: «Я хочу», «Каша», «Банан», «Апельсин», «Суп» и т.д. в личном альбоме PECS. Она могла сообщать о своем желании, есть то или иное блюдо или отказаться от него. Альбом PECS она всегда носила с собой и могла сообщить о том, что хочет или не хочет.

Результат: в конце учебного года в школе Арина обходилась без памперсов и в туалет просилась самостоятельно, освоила в PECS простые предложения: «Я не хочу салат» и т.п. Поведение в столовой у Арины улучшилось.

Отмечу, что даже в самых сложных случаях тьютор должен быть настроен на динамику, на положительный результат. Чтобы ученик начал самостоятельно производить необходимые действия, тьютор должен использовать стратегию обратной последовательности, т.е. постепенно отменять подсказки. Очень важно при обучении дать возможность ученику проявить спонтанную инициативу — «сделать первый шаг». В начале занятий тьютор даже заставляет сделать этот шаг. Но для успешной реализации запланированного обучения педагог

и тьютор должны меняться местами, переносить приобретенные навыки в другие помещения, учить пользоваться ими на экскурсиях, в другой социальной среде, чтобы ученик мог обращаться к разным людям и в разных ситуациях, т.е. генерализировать полученный учеником навык.

Пример 3

Коля, 9 лет, диагноз: РАС, нарушение интеллекта, ученик 1-го класса, второй год обучения. Вначале Коля предпочитал лежать на ковре или сидеть на подоконнике, убежал в коридор школы или в туалет, снимал обувь, носки. Просьбу не выражал, речь представлена эхολалией.

Цель работы: обучить ребенка сообщать о своих потребностях.

Задача тьютора: научить ребенка обращаться к педагогу, выражать просьбу.

Ход работы

С первого дня тьютор не давала Коле убежать и задерживала его перед дверью, проговаривая: «Я хочу в туалет» до тех пор, пока он не повторит. Когда Коля повторял, тьютор открывала дверь и провожала его до туалета, удерживая за руку и проговаривая: «Я иду по школе тихо».

На следующем этапе планировалось обучить обращаться к конкретному педагогу. Когда Коля говорил: «Я хочу в туалет», тьютор подводила его к педагогу и тихо проговаривала за спиной ребенка: «Алина Игоревна, я хочу в туалет». После усвоения этого алгоритма действий и стандартных фраз первого этапа, тьютор обучала ребенка обращаться к себе лично по имени, отчеству и выражать просьбу.

Результат: Коля обращается на уроке к классному руководителю Алине Игоревне и к другим педагогам по имени и отчеству, а к тьютору Светлане Борисовне — на переменах: просит желаемое (печенье, сушку) или отпрашивается в туалет. В школьной столовой после обеда Коля убирает грязную посуду в раковину и громко сообщает: «Я сделал». Приветствует и прощается с конкретным педагогом.

Такая работа тьютора обеспечивает снижение трудностей поведения, возрастание

уверенности, самостоятельности ребенка в целом. Когда ребенок (раньше тянувший взрослого за руку, кричавший, пытавшийся сам добраться до нужного предмета или убежать, не замечая окружающих людей) отдает карточку PECS и спокойно ждет от другого человека ответа, — это трудно переоценить с точки зрения человеческих отношений.

Занятия тьютора с обучающимися во внеурочное время

Во внеурочное время занятия с учениками носят, прежде всего, игровой характер. Для образования социальных связей тьютором организуются совместные игры. Во время таких игр дети начинают узнавать друг друга, просить нужную игрушку или любимый предмет у одноклассника доступными средствами коммуникации, тем самым закрепляя навык просьбы.

Игры с пением, логоритмика, пальчиковые игры очень нравятся детям, они с удовольствием повторяют их и запоминают. Тьютор выступает здесь в роли организатора, суфлера и соучастника совместных действий.

В других случаях игровая ситуация планируется тьютором так, чтобы спровоцировать ребенка обратиться к учителю или однокласснику с просьбой.

Пример 4

Влад, 9 лет, диагноз: РАС, нарушение интеллекта, 1 класс (второй год обучения). Предпочитал проводить перемены, прыгая на гимнастическом мяче. О своих потребностях не сообщал даже в индивидуальном альбоме PECS, проявляя нежелательное поведение.

Цель работы: научить Влада выражать просьбу при помощи индивидуального альбома PECS; спокойно играть во время перемены с учениками из других классов.

Задача тьютора: учить Влада пользоваться индивидуальным альбомом PECS после урока; складывать из карточек предложение: «Я хочу» «Перерыв»; возвращать карточки на нужную страницу альбома PECS; организовывать совместные игры детей.

Ход работы:

В течение учебного дня тьютор периодически выводила каждого ученика в фойе школы во время общей перемены, и дети видели, как играют ученики старших классов. Владу понравилось качаться с другими детьми на кресле-качалке, и во время урока он «потребовал» открыть дверь класса. Тьютор не спорила, но дверь не открыла и предложила Владу сложить просьбу в личном альбоме PECS. Влад следил взглядом за действиями тьютора, затем педагог разобрала карточки и подвинула альбом, указывая на нужные. Влад достал карточки «Я хочу» и «Перерыв», взял планку, и тьютор подвела его к классному руководителю. Педагог ответила на просьбу ребенка согласием (кивком головы), и тьютор вышла с Владом в фойе.

Результат

По истечении двух триместров Влад самостоятельно «просит» разрешить выйти в фойе во время каждой перемены при помощи карточек из индивидуального альбома PECS. Игры с другими детьми доставляют ему удовольствие и не вызывают тревоги.

Постепенно, шаг за шагом тьютор «выстраивает» отношения каждого ребенка с окружающим миром. Хотя ребенок с РАС и интеллектуальными нарушениями не способен использовать речь для полноценного общения, после установления с ним эмоционального контакта тьютор может насытить общее движение в «поле» разнообразными сенсорными впечатлениями: зрительной и вестибулярной стимуляцией — прыжками, танцем, кружением, вращением предметов; звучащими, звенящими, музыкальными игрушками, играми с мягким песком, переливанием. Сенсорные ощущения можно усилить, связав их особым ритмом, пением, эмоционально окрашив. Нужно подчеркнуть эмоциональным комментарием мимолетный интерес ребенка и постараться задать игровой смысл его полевым действиям. Такое тонизирование вызывает у аутичного отрешенного ребенка удовольствие, делает возможным обычно не характерное для него сосредоточение на том, чем занят другой человек, провоцирует его на активное обращение: направление взгляда,

протягивание руки, просьбу. Таким образом, этап за этапом подготавливается педагогами база для обучения ребенка конкретным умениям и навыкам, а в дальнейшем и для генерализации этих навыков.

Опираясь на свой опыт и работу специалистов, посвятивших себя обучению и воспитанию детей с РАС, отягощенными интеллектуальными нарушениями, я пришла к выводу, что, несмотря на тяжесть нарушений, возможна успешная социализация детей с РАС, приобретение ими навыков самостоятельной жизни. Даже в самых тяжелых случаях упорная коррекционная работа команды специалистов всегда дает положительную динамику: ребенок может стать более адаптированным и общительным в кругу близких ему людей.

Чтобы реализовать право каждого ребенка с РАС на обучение, необходимо его сопровождение тьютором в школе, разработка и возможность применения индивидуальной программы развития и обучения.

И в заключение хочется сказать, что мы с коллегами часто вспоминаем наших детей, сравнивая их в самом начале занятий и в сегодняшние дни. Например, *Кирилл* не заходил в помещение школьной столовой, отказывался есть любую пищу, даже запах еды вызывал у него отторжение, а сейчас спокойно сидит с одноклассниками и тьютором за столом, ест не только свое домашнее блюдо, но и пельмени из школьного меню.

Матвей во время уроков кричал и бил себя по лицу. Через год кропотливой работы

команды педагогов он спокойно отвечает у доски и выполняет 4 задания самостоятельно. Ждет, когда ответят одноклассники, и «подсказывает», когда не отвечают, внимательно следит за тем, как педагог отметит его ответ смайликом.

Коля не сидел за партой, во время урока пытался сбежать на любимое окно или снять обувь и носки. Сегодня он занимается во время уроков, ждет, когда педагог даст инструкцию, и выходит отвечать к доске...

Влад капризничал на уроках, отказывался выполнять задания, а теперь заявляет тьютору: «Я сам!», и отказывается от помощи, выполняя задания самостоятельно.

Конечно, команде наших педагогов предстоит еще долгий путь, но хочется подчеркнуть, что без помощи родителей наших учеников, их заинтересованности и включенности в процесс обучения добиться таких результатов было бы почти невозможно.

Для интеграции ребенка с РАС как полноправного члена общества необходим процесс нормализации общества. Ведь нормальное общество, нормальная социальная среда для любого человека подразумевает, что ему всегда есть, куда пойти, чем заняться, и с кем пообщаться — независимо от диагноза, физического или психического состояния и возраста. Специалисты, обучающие детей с РАС, должны создавать междисциплинарные команды врачей, педагогов, тьюторов, психологов и социальных педагогов и уметь в них работать во взаимодействии с родителями. ■

Литература

1. Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/zakon-rf-ob-obrazovanii-v-rossijskoj-federacii> (дата обращения: 16.09.2019).
2. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих (ЕКС), 2019. Раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». Раздел утвержден Приказом Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 № 761н [Электронный ресурс]. URL: <http://bizlog.ru/eks/eks-18/> (дата обращения: 15.09.2019).
3. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 10-е. Москва: Теревинф, 2016. 288 с.
4. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи / Науч.-практ. сб. Вып. 8. Москва: Теревинф, 2014. 296 с. ISBN 978-5-4212-0206-6.
5. Письмо Министерства просвещения РФ от 20 февраля 2019 г. № ТС-551/07 «О сопровождении образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью». [Электронный ресурс]. URL: <https://spo.mosmetod.ru/social/social-documents> (дата обращения: 12.09.2019).

6. Приказ «Об утверждении профессионального стандарта “Специалист в области воспитания”» Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. № 10н [Электронный ресурс]. URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/22428> (дата обращения: 19.09.2019).
7. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», утвержден Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10.01.2017 г. № 10н. [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/420390300> (дата обращения: 19.09.2019).
8. *Течнер С., Мартинсен Х.* Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. Течнер С. Мартинсен Х. Москва: Теревинф. 2014. 432с. ISBN 978-5-4212-0194-6.
9. *Фрост Л., Бонди Э.* Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. Москва: Теревинф, 2011. ISBN 978-5-4212-0026-0.
10. *Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л.* Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0–6 лет): Сб. упр. для специалистов и родителей по программе ТЕАССН. Минск: БелАПДИ «Открытые двери», 1997. 120 с.

Tutor Support Practices with Children with Severe Forms of Autism in Elementary School

S.B. Gordeeva*,
FRC of MSUPE,
Moscow, Russia
gordeewa.dgamb1-solnce-65@yandex.ru

Autism spectrum disorders belong to the category of disorders that impede the process of educating children, which is often ineffective without tutorial support. Examples of tutor practice, support techniques of children with intellectual disabilities and detailed comments on cases are presented. Tutor support realized in the school department of the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support to Children with ASD. Education was provided in adopted general education program of primary general education for students with health limitations (Program 8.4). The differences in the functions of the tutor and teacher in the classroom, the importance of observing ethical rules in communicating with the children, colleagues and parents are emphasized.

Keywords: tutor, tutor support, autism spectrum disorders, intellectual disabilities, alternative communication.

References

1. Закон РФ «Об образовании в Россииской Федерации» от 29.12.2012 № 273-FZ (poslednyaya redaktsiya) [Federal law “On education in Russian Federation” from 29.12.2012 N 273-ФЗ (last redaction)] [Web resource]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/zakon-rf-ob-obrazovanii-v-rossijskoj-federacii> (Accessed 16.09.2019).

For citation:

Gordeeva S.B. Tutor Support Practices with Children with Severe Forms of Autism in Elementary School. *Autizm i narusheniya razvitiya* = *Autism & Developmental Disorders (Russia)*. 2019. Vol. 17. No 3 (64) Pp. 47–59. doi: 10.17759/autdd.2019170305

* *Gordeeva Svetlana Borisovna*, tutor, Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support to Children with ASD of the Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: gordeewa.dgamb1-solnce-65@yandex.ru

2. Edinyi kvalifikatsionnyi spravochnik dolzhnostei rukovoditelei, spetsialistov i drugikh sluzhashchikh (EKS), 2019. Razdel «Kvalifikatsionnye kharakteristiki dolzhnostei rabotnikov obrazovaniya». Razdel utverzhden Prikazom Minzdravsotsrazvitiya RF ot 26.08.2010 N 761n [Web resource]. URL: <http://bizlog.ru/eks/eks-18/> (Accessed 16.09.2019).
3. *Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M.* Autichnyi rebenok. Puti pomoshchi [Autistic child. Ways of support]. 10th ed. Moscow: Publ. Terevinf, 2016. 288 p. ISBN 978-5-4212-0332-2.
4. Osobyi rebenok. Issledovaniya i opyt pomoshchi: nauchno-prakticheskii sbornik. Vypusk 8 [Special child. Research and experience of support: scientific/practical digest. Volume 8]. Moscow: Publ. Terevinf, 2014. 298 p. ISBN 978-5-4212-0206-6.
5. Pis'mo ot 20 fevralya 2019 g. №TS-551/07 «O soprovozhdenii obrazovaniya obuchayushchikhsya s OVZ i invalidnost'yu» / Ministerstvo prosveshcheniya RF [Letter from February 20, 2019 №TC-551/07 “On the support of education of students with health impairments and disabilities” / Ministry of education of Russian Federation] [Web resource]. URL: <https://spo.mosmetod.ru/social/social-documents> (Accessed 12.09.2019).
6. Prikaz «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Spetsialist v oblasti vospitaniya”» ot 10 yanvarya 2017 g. №10n / Ministerstvo truda i sotsial'noi zashchity RF [Order from January 10, 2017 №10n “On the approval of the professional standard “Specialist in the field of upbringing” / Ministry of labor and social security of Russian Federation] [Web resource]. URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/22428> (Accessed 19.09.2019).
7. Professional'nyi standart «Spetsialist v oblasti vospitaniya» (utverzhden prikazom Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity RF ot 10 yanvarya 2017 g. N 10n) [Professional standard “Specialist in the field of upbringing” (approved by Order of the Ministry of labor and social security of Russian Federation from January 10, 2017 №10n)] [Web resource]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/420390300> (Accessed 19.09.2019).
8. *Tetzchner S., von, Martinsen H.* Vvedenie v al'ternativnuyu i dopolnitel'nuyu kommunikatsiyu: zhesty i graficheskie simvoly dlya lyudei s dvigatel'nymi i intellektual'nymi narusheniyami, a takzhe s rasstroistvami autisticheskogo spectra [Introduction to Augmentative and Alternative Communication]. Moscow: Publ. Terevinf, 2014. 432 p. ISBN 978-5-4212-0194-6.
9. *Frost L., Bondi E.* Sistema al'ternativnoi kommunikatsii s pomoshch'yu kartochek (PECS): rukovodstvo dlya pedagogov [Picture-Enhanced Communication System (PECS): manual for educators]. Moscow: Publ. Terevinf, 2011. 416 p. ISBN 978-5-4212-0026-0.
10. *Schopler E., Lansing M., Vaters L.* Podderzhka autichnykh i otstayushchikh v razvitii detei (0–6 let). Sb. upr. dlya spetsialistov i roditelei po programme TEACCH [Support for autistic and developmentally disabled children (0–6 years). Collection of exercises for specialists and parents according to the TEACCH program]. Minsk: BelAPDI «Otkrytye dveri», 1997. 120 p.

Развитие когнитивных процессов у детей младшего школьного возраста с разными типами онтогенеза *Коррекционный курс¹. Раздел 4*

М.Ю. Максименко*,
ФГБОУ ВО «Российский государственный
гуманитарный университет»,
Москва, Россия,
vladmaks@yandex.ru

Л.Г. Шаль**,
ФГБОУ ВО «Российский государственный
гуманитарный университет»,
Москва, Россия,
lyuc.psy@gmail.com

В результате проведенной коррекционной работы необходимо оценить динамику состояния различных составляющих психической деятельности, а именно, — функций программирования и контроля, механизмов, обеспечивающих состояние конкретных высших психических функций (моторных, восприятия, пространственных процессов, речи и т.д.), темпов конкретных видов деятельности и объема устойчивой работоспособности, а также особенности коммуникативных навыков. Для объективизации результатов динамических изменений желательно использовать типы заданий, аналогичные обрабатываемым в системе коррекционно-развивающего подхода. Показателями эффективности используемого коррекционного курса являются качественно-количественные изменения, выявляемые в предложенных контрольных заданиях. Задания, выбранные в виде контрольных, максимально отражают уровень сформированности или дефицитарности механизмов, обеспечивающих реализацию отдельных высших психических функций. Приоритетными являются качественные показатели выполнения заданий в отношении конкретных механизмов, в то время как количественные, темповые показатели дают инфор-

Для цитаты:

Максименко М.Ю., Шаль Л.Г. Развитие когнитивных процессов у детей младшего школьного возраста с разными типами онтогенеза. Коррекционный курс. Раздел 4 // Аутизм и нарушения развития, 2019. Т. 17. № 3 (64). С. 60–67. doi: 10.17759/autdd.2019170306

* Максименко Марина Юльевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро-и патопсихологии Института психологии им. Л.С. Выготского Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный гуманитарный университет», Москва, Россия. E-mail: vladmaks@yandex.ru

** Шаль Людмила Георгиевна, старший преподаватель кафедры нейро-и патопсихологии Института психологии им. Л.С. Выготского Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный гуманитарный университет», Москва, Россия. E-mail: lyuc.psy@gmail.com

¹ Окончание. Начало см. в № 1 (54), 2017 г.

мацию о степени упроченности, автоматизированности соответствующих видов деятельности с учетом возраста. Максимальное внимание должно быть уделено динамике «слабых» звеньев высших психических функций.

Ключевые слова: младший школьный возраст, универсальные учебные действия, развитие, когнитивные процессы.

Оценка эффективности программы

Поскольку нейропсихологическое обследование не может многократно применяться из-за обучаемости, то вводятся контрольные задания по выделенным разделам, позволяющие анализировать состояние звена — «мишени» коррекционной работы, и работа над которым велась в рамках тематики или конкретной ВПФ. Предлагаемые контрольные задания позволяют качественно и количественно проанализировать динамику (позитивную или негативную) в отношении каждого звена психической деятельности. Контрольные варианты заданий желательно проводить приблизительно через 1 месяц после окончания коррекционной работы в соответствии с разделами программы. Критериями оценки состояния ВПФ являются качественные и количественные показатели.

Критерии:

1. Результативность — количество допускаемых ошибок в отношении основного обрабатываемого звена;

2. Темповые характеристики выполнения задания — общее время выполнения того или иного задания;

3. Степень произвольности:

- Высокий уровень произвольности заключается в самостоятельном выполнении каждого задания, в понимании инструкций, а также возможность следовать и контролировать результат выполнения при единичных обращениях за помощью к психологу.

- Средний уровень — при самостоятельном выполнении заданий минимальные трудности понимания инструкций при доступности выполнения операциональной стороны заданий, с периодическим обращением за помощью к психологу или периодически возникающей вербализацией

выполняемой деятельности и/или с трудностями самостоятельного контроля.

- Низкий уровень — выраженные трудности включения в деятельность, осуществление психологом организации и регуляции деятельности ученика, парциальная доступность и парциальная автоматизированность отдельных заданий, ограниченная доступность контроля за выполняемой деятельностью.

Контрольные задания

Произвольное внимание

Методика «Школа внимания» [2].

Цикл 1. Задание №10.

Цикл 2. Задание № 20.

Цикл 3. Задание №30.

Цикл 4. Задание №40.

Цикл 5. Задание №50

Зрительное восприятие

Диагностика развития зрительно-вербальных функций: Альбом / Сост. Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. М. Изд. центр «Академия», 2003 С. 5, 6 [1].

Двигательная сфера

Тонкая моторика оценивается по результатам анализа почерка в тетрадях ученика по русскому языку и математике и в классных работах. Для сформированности функций моторного программирования и зрительно-моторных координаций могут быть проанализированы результаты повторного выполнения одного из заданий с минимальной модификацией упражнения № 8.

Пространственные процессы

Контрольно-диагностическими заданиями являются упражнения № 10 и № 11; выбираются аналогичные обрабатываемым заданиям.

Речь

Контрольным заданием на словарный запас являются следующие задания:

Контрольное задание № 1. Словарный запас

Инструкция: Подбери слова, противоположные по значению

Полный — ...
Ленивый — ...
Кричать — ...
Храбрец — ...
Собирать — ...
Тьма — ...
Гладкий — ...
Мыть — ...
Мелкий — ...
Тусклый — ...

Контрольное задание № 2. Словарный запас.

Методика «Свободные и направленные вербальные ассоциации», «глаголы», где оценивается точность удержания программы и количество актуализируемых слов.

Критерии успешности актуализации свободных ассоциаций у детей: 6–7 лет — 16–17 слов, 7–8 лет — 18 слов, 8–9 лет — 24 слова.

Для глаголов: у детей 6–7 лет — 9 слов, 7–8 лет — 10 слов, 8–9 лет — 15 слов.

Контрольное задание № 3. Фразовая речь

Оценка фразовой речи проводится по составлению рассказа по серии сюжетных картин с фиксацией количества развернутых предложений и средней длины фразы в сравнении с первичным диагностическим обследованием.

Контрольное задание № 4. Логико-грамматические конструкции

а) Используются тесты Бинэ как констатирующее задание;

б) Задание на понимание предлогов:

Кошка сидит ... окне.
Деревья качаются ... ветра.
... деревом была глубокая яма.
Собака вышла ... конуры.
Чайки летают ... морем.
Девочка спряталась ... деревом
Грузовая машина привезла мебель и остановилась ... домом.

Чтение

Оценка чтения проводится в сопоставлении с первичным диагностическим обследованием по параметрам: скорость (затраченное время), способ чтения (по буквенное, послоговое, целыми словами, слитное), количество и характер ошибок.

Память

При оценке зрительной памяти используется упражнение № 6 «Парочки»; как объем так и удержание местоположения картинок, изображений, оценивается количество повторных открытий одного и того же изображения.

Мышление

Наглядно-образное мышление

Материалом являются картинки из альбома Н.Э. Радлова «Рассказы в картинках» [4], которые не использовались в коррекционной работе. Оценивается правильность понимания смысла сюжетных картинок, возможность составления последовательно рассказа и выделение причинно-следственных связей в сравнении с первичным диагностическим обследованием.

Вербально-логическое мышление

Используются традиционные методики «четвертый лишний» и «пятый лишний», простые аналогии, понимание метафор и пословиц, оценивается умение выделять категориальные различия, сформированность системы понятий, операций обобщения и отвлечения, а также возможности понимания переносного смысла.

Дискурсивное мышление

Инструкция: реши задачу

1. Оценивается, как ученик приступает к решению задачи, и в каком виде строится у него ориентировочная основа деятельности.

2. Как составляет план или общую схему решения задачи.

3. Как составление предварительного плана соотносится с дальнейшим ходом решения задачи.

4. Как проводится анализ осознания проделанного пути и коррекция допущенных ошибок.

Контрольное задание № 1. Инвертированные задачи [3]

«В спортивном зале было 15 мячей, часть из них забрали для соревнований. В зале осталось 8 мячей. Сколько мячей забрали?»

Контрольное задание № 2. Составные задачи.

Например: «У Пети 13 машинок, а у Миши на 5 машинок меньше. Сколько машинок у обоих мальчиков?».

Конструктивное мышление

Для оценки сформированности применяется методика «кубики Кооса», где фиксируются умение анализировать структуру предлагаемого образца, предварительная ориентировка в задании при построении плана действий и контроль за выполнением, доступность построения целостного пространственного образа, а также время, затраченное на выполнение задания.

Письмо

Контрольным заданием сформированности письма является нахождение и исправление ошибок в тесте:

Контрольное задание № 1. *Инструкция:* Исправь ошибки

Наступила весеннее утро. лес отелся в пушыстый зиленьый нарят. Наберезе кричат грачята. Шуршыт вкустах ежык. петя малчит и прислушывається к весенним свукам.

Счет

Контрольно-диагностическими заданиями являются задания на решение примеров и серийного счета.

Контрольное задание № 1

Для 1-го класса. *Инструкция:* Вставь пропущенные числа:

$$5 + \dots = 12$$

$$\dots + 7 = 16$$

$$15 - \dots = 9$$

$$\dots - 11 = 8$$

Контрольное задание № 2. Серийный счет

Инструкция: Прибавляй к 2 по три, пока не дойдешь до 20.

Контрольное задание № 1

Для 2-го класса:

$$38 + \dots = 55$$

$$\dots + 24 = 88$$

$$56 - \dots = 41$$

$$\dots - 48 = 37$$

Контрольное задание № 2. Серийный счет

Инструкция: Прибавляй к 7 по четыре, пока не дойдешь до 50

Коммуникативные действия

Коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника (партнера)

Контрольное задание № 1. «Левая и правая стороны» (Пиаже).

Описание задания: ребенку, сидящему перед ведущим обследование взрослым, задают вопросы, на которые он должен ответить как словесно, так и в форме действия.

Материал: два хорошо знакомых детям (чтобы не привлекать их внимание) предмета, например, монета и карандаш.

Инструкции:

1. «Покажи мне свою правую руку. Левую. Покажи мне правую ногу. Левую».

2. «Покажи мне мою левую руку. Правую. Покажи мне мою левую ногу. Правую». (Эти вопросы ставятся взрослым, сидящим или стоящим лицом к лицу с ребенком).

Вариант: два ребенка ставятся спиной друг к другу. «Не оборачиваясь, покажи левую руку одноклассника. Правую. Дотронься до его (ее) левой ноги. Правой».

3. (На столе перед ребенком монета и карандаш: монета с левой стороны от карандаша по отношению к ребенку): «Карандаш слева или справа? А монета?».

4. (Ребенок сидит напротив взрослого, у которого в правой руке монета, а в левой руке карандаш): «Ты видишь эту монету? Где она у меня, в левой или в правой руке? А карандаш?».

Критерии оценивания:

— понимание возможности различных позиций и точек зрения, ориентация на позицию других людей, отличную от собственной,

— соотнесение характеристик или признаков предметов с особенностями точки зрения наблюдателя, координация разных пространственных позиций.

Показатели уровня выполнения задания

Низкий уровень: ребенок отвечает неправильно во всех четырех пробах.

Средний уровень: правильные ответы только в 1-й и 3-й пробах; ребенок правильно определяет стороны относительно своей позиции, но не учитывает позиции, отличной от своей.

Высокий уровень: на все вопросы во всех четырех пробах ребенок отвечает правильно, т.е. учитывает отличия позиции другого человека.

Контрольное задание № 2. «Братья и сестры» (Пиаже).

Инструкция:

1. «В семье моих знакомых два брата — Саша и Володя. Сколько братьев у Саши? А у Володи?».

2. «У девочки Наташи есть две сестры— Оля и Маша. Сколько сестер у Оли? А у Маши?».

3. «Сколько сестер в этой семье?».

Критерии оценивания:

— понимание возможности различных позиций и точек зрения, ориентация на позицию других людей, отличную от собственной,

— сопоставление разных точек зрения.

Показатели уровня выполнения задания

Низкий уровень: ребенок занимает эгоцентрическую позицию: неправильные ответы во всех трех пробах.

Средний уровень: правильные ответы в 1-й или 1-й и 2-й пробах; ребенок правильно учитывает отношения принадлежности, может стать на точку зрения одного из персонажей, но не сопоставляет разные точки зрения.

Высокий уровень: правильные ответы во всех трех пробах, ребенок учитывает позиции других людей и сопоставляет их.

Данные по динамике состояния психической деятельности школьников могут быть внесены в таблицу, что позволяет структурировать полученные результаты и представить их в виде итогового заключения или характеристики. Наряду с когнитивными процессами желательна оценка эмоциональной сферы школьника, которая может стать отражением отношения школьника к процессу и результатам коррекционно-развивающей деятельности. ■

Психолого-педагогическая карта развития обучающегося

Ф.И.О. обучающегося _____

Дата рождения _____

Класс _____

В отношении всех высших психических функций и их звеньев, а также для оценки эмоционально-личностной сферы и коммуникативных навыков вводятся следующие оценки относительно уровня сформированности:

полная сформированность — высокий уровень,

негрубая дефицитарность — средний уровень,

выраженная дефицитарность — средний уровень

Параметр	Оценка	Начало коррекционной работы	Оценка динамики
Включение в произвольную деятельность	а) Быстро		
	б) Легкие трудности		
	в) Выраженные трудности		

Параметр	Оценка	Начало коррекционной работы	Оценка динамики
Эмоциональный фон	а) Ровный, устойчивый		
	б) Пониженный (астеничный)		
	в) Тенденция к эйфории		
	г) Тенденция к агрессии		
	д) Лабильность		
	е) Выраженный аффект		
	з) Уплощен (безразличие)		
Работоспособность	а) Устойчивая		
	б) Колебания		
	в) Утомление		
	г) Пресыщение		
Темп психической деятельности	а) Быстрый		
	б) Замедленный		
	в) Грубо замедлен		
Зона ближайшего развития	а) Требуется постоянная помощь		
	б) Требуется минимальная помощь		
	в) Помощь требуется, но не берет		
Стимуляция к произвольной деятельности	а) Постоянная		
	б) Минимальная		
	в) На определенные задания		
Произвольное внимание	1. а) Удерживает		
	б) часто не удерживает		
	в) всегда не удерживает		
	2. а) Устойчивое		
	б) с колебаниями		
Критика к выполняемой деятельности	5) Активно избегает контакта		
	а) адекватная		
	б) частичная		
Зрительное восприятие	в) отсутствует		
	а) Предметное		
Двигательная сфера	б) Активность зрительного восприятия		
	а) Тонкая моторика		
	б) Моторное программирование		
Пространственные процессы	в) Зрительно-моторные координации		
	а) Телесное пространство		
	б) Окружающий предметный мир		
Речь	в) Графическое представление пространственного расположения предметов и объектов		
	а) Актуализация словарного запаса		
	б) Фразовая речь		
	в) Развернутое речевое высказывание		
	г) Логико-грамматические конструкции		

Параметр	Оценка	Начало коррекционной работы	Оценка динамики
Письмо	Количество ошибок		
Чтение	Скорость		
	Способ чтения		
	Количество ошибок		
Произвольная память	Зрительная память Объем		
Мыслительные процессы	а) Наглядно-образное мышление: понимание и установление причинно-следственных связей		
	б) Вербально-логическое мышление		
	в) Дискурсивное мышление		
	г) Конструктивное мышление		
Число, счет и счетные операции	Количество ошибок		
Коммуникативные действия	Личностная позиция		
	а) эгоцентрическая б) моральная децентрация		

В качестве дополнительной информации для специалистов, занимающихся коррекционной работой, обращаем ваше внимание на необходимость учета возрастных особенностей детей с нарушениями развития, у которых может присутствовать не только комплексная (системная) положительная динамика, но и диссоциативные варианты формирования психических процессов, когда наряду с позитивными изменениями могут присутствовать на коротких временных этапах негативные изменения или отсутствие динамики в отношении отдельных звеньев высших психических функций.

Литература

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций. Москва: ИЦ «Академия», 2003. 64 с. ISBN 5-7695-1247-4.
2. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5–7 лет. Рабочая тетрадь. 4-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 112 с.
3. Ахутина Т.В., Камардина И.О., Пылаева Н.М. Нейропсихолог в школе. Пособие для педагогов, школьных психологов и родителей. Москва: Секачев В. Ю., 2012. 48 с. ISBN 978-5-88923-339-8.
4. Радлов Н.Э. Рассказы в картинках. Москва: Изд-во «Мелик-Пашаев», 2013. 56 с.

**Cognitive Process Development in Primary School Age Children
with Different Types of Ontogenesis**
Course of correction², Part 4. Ending

M.Yu. Maksimenko*,

Russian State University for the Humanities,
Moscow, Russia.
vladmaks@yandex.ru

L.G. Shal',**

Russian State University for the Humanities,
Moscow, Russia.
lyuc.psy@gmail.com

As a result of the correctional work held, there is a need in evaluation of the dynamic state of various components of mental activity, namely: programming and control functions corresponding to the states of individual higher mental functions (motor, perceptions, spatial processes, speech, etc.), the pace of individual types of activity and volume sustainable performance, as well as features of communication skills. It is preferable to use types of tasks similar to those worked out in the system of the correctional-developing approach for objectification of dynamic changes results. The performance indicators of the correctional course are qualitative and quantitative changes identified in the proposed control tasks. Tasks, selected as control, reflect the level of development or deficiency of mechanisms, ensuring functioning of individual higher mental functions. The priority is given to the qualitative indicators of completed tasks in relation to specific indicators, whereas the quantitative – pace indicators provide information on the degree of stability, the automation of the requisite types of activities with age taking into account. Maximum attention should be paid to the dynamics of the “weak” links of higher mental functions.

Keywords: primary school age, universal learning skills, development, cognitive processes.

References

1. Akhutina T.V., Pylaeva N.M. Diagnostika razvitiya zritel'no-verbal'nykh funktsii [Diagnostics of development of visual and verbal functions]. Moscow: Publ. Akademiya, 2003. 64 p. ISBN 5-7695-1247-4.
2. Akhutina T.V., Pylaeva N.M. Shkola vnimaniya. Metodika razvitiya i korrektsii vnimaniya u detei 5–7 let. Rabochaya tetrad' [School of attention. Methodics of developing and correcting attention in children 5–7 years old]. 4th ed. Saint Petersburg: Publ. Piter, 2008. 112 p.
3. Akhutina T.V., Kamardina I.O., Pylaeva N.M. Neiropsikholog v shkole. Posobie dlya pedagogov, shkol'nykh psikhologov i roditelei [Neuropsychologist in the school. Manual for teachers, school psychologists and parents]. Moscow: Publ. Sekachev V. Yu., 2012. 48 p. ISBN 978-5-88923-339-8.
4. Radlov N.E. Rasskazy v kartinkakh [Picture stories]. Moscow: Publ. Melik-Pashaev, 2013. 56 p.

For citation:

Maksimenko M.Yu., Shal' L.G. Cognitive Process Development in Primary School age Children with Different Types of Ontogenesis. Course of Correction. Part 4. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism & Developmental Disorders (Russia)*. 2019. Vol. 17. No 3 (64). pp. 60–67. doi: 10.17759/autdd.2019170306

* Maksimenko Marina Yul'evna, Ph.D in Psychology, associate professor of the department of neuro- and pathopsychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia. E-mail: vladmaks@yandex.ru

** Shal' Lyudmila Georgievna, senior lecturer, department of neuro- and pathopsychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia. E-mail: lyuc.psy@gmail.com

² Ending. Beginning in No 1 (54), 2017.

НОВОСТИ, СОБЫТИЯ, ДОКУМЕНТЫ
NEWS, EVENTS, DOCUMENTS

К 30-летию Общества помощи аутичным детям «Добро»

С.А. Морозов*,

РОБО «Общество помощи аутичным детям «Добро»;
ФГБУ ФИРО РАНХиГС,
Москва, Россия,
morozov-ca@mail.ru

Т.И. Морозова**,

РОБО «Общество помощи аутичным детям «Добро»;
Москва, Россия,
timsam70@yandex.ru

Обществу помощи аутичным детям «Добро» исполнилось 30 лет. Это первая в России организация, представляющая права детей с аутизмом, с расстройствами аутистического спектра. Инициаторами создания «Добро» как юридического лица были выдающийся детский психиатр и педагог Клара Самойлова Лебединская и родитель ребенка с аутизмом из Соединенных Штатов Америки Roland M. Machold. Основу организации, начавшей формироваться на рубеже 1980-1990-х годов, составили родители детей, занимавшихся в группе клинико-психолого-педагогического изучения раннего детского аутизма, и сотрудники этой группы (ныне – Институт коррекционной педагогики Российской академии образования). За 30 лет специалисты Общества «Добро» оказали коррекционную, консультативную, информационную, психологическую помощь более чем 7000 семей, в которых есть дети с аутизмом.

Ключевые слова: Общество помощи аутичным детям «Добро», расстройства аутистического спектра, ранняя помощь, коррекционная помощь, консультативная помощь.

В августе 2019 года исполнилось 30 лет Републиканской общественной благотворительной организации «Общество помощи аутичным детям «Добро»», созданной для

Для цитаты:

Морозов С.А., Морозова Т.И. К 30-летию Общества помощи аутичным детям «Добро» // Аутизм и нарушения развития. 2019. Т. 17. № 3 (64). С. 68–71. doi: 10.17759/autdd.2019170307

* Морозов Сергей Алексеевич, кандидат биологических наук, председатель Региональной общественной благотворительной организации «Общество помощи аутичным детям «Добро»», ведущий научный сотрудник Федерального государственного бюджетного учреждения «Федеральный институт развития образования Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации», Москва, Россия; . E-mail: morozov-ca@mail.ru

** Морозова Татьяна Ивановна, Региональная общественная благотворительная организация «Общество помощи аутичным детям «Добро»», Москва, Россия; . E-mail: timsam70@yandex.ru

защиты прав детей, имеющих расстройства аутистического спектра. Такой шаг был необходим: об аутизме и о детях с аутизмом мало кто знал, даже мало кто слышал, и властные структуры отказывались взаимодействовать со специалистами и с родителями. Даже имея свидетельство о регистрации, Общество «Добро» испытывало большие трудности с арендой помещения, поскольку ранний детский аутизм не входил в официальный перечень нарушений развития.

Особенность Общества «Добро» состоит в том, что его учредителями и первыми членами стали и специалисты, и родители. Их взаимопонимание и сотрудничество — важнейшее условие эффективности сопровождения детей с РАС, которого мы всегда старались и стараемся придерживаться.

Другая важнейшая особенность нашей организации — использование различных методических подходов — как отечественного эмоционально-смыслового, так и зарубежных (прежде всего, прикладного анализа поведения (АВА) и ТЕАССН), которым организаторы общества «Добро» обучились благодаря сложившемуся в начале 1990-х годов сотрудничеству с американскими и фламандскими специалистами.

Когда общество «Добро» оформилось как юридическое лицо, не отвечать на его запросы стало невозможно: диалог родителей, представляемых Обществом «Добро», с Министерством образования СССР (после 1991 г. — РФ), Департаментом образования г. Москвы и некоторыми другими ведомствами завязался, и поначалу это был очень трудный диалог. Тем не менее, постепенно Департамент образования удалось убедить в необходимости создания центра помощи детям с аутизмом, а мэра Ю.М. Лужкова — в необходимости реконструкции здания, выделенного для создания центра. С Министерством была начата работа по разработке пакета документов, необходимых для открытия нового направления в специальном образовании.

В результате в 1994 году был подписан приказ о создании Учебно-воспитательного комплекса (УВК) № 1831 (для детей с аутизмом). В 1996 г. это учреждение зара-

ботало на базе Общества «Добро» при государственном финансировании на уровне детского сада 2-й категории. В сентябре 2000 года УВК № 1831 начал работу в новом помещении на Кашенкином Луге, д. 7, и в том же году УВК переименовали в «Центр психолого-педагогического сопровождения детей и подростков». Как понятно из названия, и аутизм как новое направление в образовании и УВК как вид образовательного учреждения оказались заретушированы.

В «Вестнике образования России» за июль 2002 г. были опубликованы «Методические рекомендации по организации работы центров помощи детям с синдромом раннего детского аутизма», разработанные в обществе «Добро». Главные особенности этого документа — инклюзивная направленность, методический плюрализм, комплексный подход к коррекционно-образовательному процессу.

Не все в работе общества складывалось гладко. Сначала прервалось сотрудничество с ИКП РАО, так как возникли разногласия во взглядах на методическое обеспечение коррекционного процесса, в Обществе «Добро» отстаивали позицию, что методический подход должен определяться особенностями развития ребенка, его образовательными потребностями. Соответствующие разработки были опубликованы в начале 2000-х, то есть более чем на 10 лет раньше, чем за рубежом. Отчасти те же проблемы привели к уходу специалистов «Добро» из УВК, который через 15 лет, когда значимость проблемы аутизма стала очевидной для государства, был преобразован в Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с РАС, с которым РОБО «Добро» сотрудничает.

В уставе Общества «Добро» основная цель деятельности организации сформулирована так: «способствовать созданию и развитию в России системы комплексного сопровождения детей, подростков и взрослых с аутизмом».

Что же сделано в РОБО «Добро» за 30 лет?

- Оказаны различные виды помощи — медицинская, психологическая, коррекционная и проконсультированы более чем 7000 семей, в которых есть дети с аутизмом.

Воспитанники успешно учились и учатся в школах, колледжах и университетах, но в основном усилия специалистов «Добро» направлены на помощь детям с тяжелыми и осложненными формами аутизма.

- С конца 1990-х в Обществе «Добро» (по-видимому, впервые в мировой практике) разрабатывается методология и методика научно обоснованного выбора основного подхода к коррекции РАС, предложена систематика таких подходов.

- В 1991 г. разработан и постоянно совершенствуется первый в стране курс по проблемам аутизма и помощи детям с РАС для студентов педвузов (позднее — для системы повышения квалификации работников образования, системы соцзащиты населения, врачей различных специальностей — психиатров, неврологов, педиатров и др.).

- В сотрудничестве с АПК и ППРО, ФИРО РАНХиГС и некоторыми региональными университетами проведено более 70 курсов и семинаров в 40 регионах России и за рубежом (всего более 10 тыс. слушателей).

- При поддержке Общества «Добро» в ряде регионов (Перми, Пскова, Хабаровска и др.) появились организации родителей детей с аутизмом. Этот процесс, начавшийся в конце 1990-х годов, постепенно развивался, и сейчас таких организаций много. Это очень хорошо, но беспокоит не то, что мнения разные (это как раз вполне естественно), хуже, что эти мнения нередко настолько категоричны, что не предполагают возможности ни понять, ни даже услышать иную точку зрения. Для столь сложной и многоликой проблемы как аутизм такая позиция не может быть продуктивной, и опыт это полностью подтверждает.

- По инициативе и при участии Общества «Добро» проведено девять международных конференций по проблемам помощи детям с аутизмом, возможно, что в 2019 г. состоится и десятая. Итоговые документы этих форумов во многом создали базу для тех изменений, которые произошли по отношению к аутизму, сопровождению детей с РАС, в обществе и государстве в последние 5—7 лет.

- Специалисты Общества «Добро» были успешными исполнителями многих госза-

даний и госконтрактов, в 1990—2000-е годы участвовали в разработке большинства документов, связанных с образованием детей с РАС. В настоящее время проходит апробацию примерная адаптированная программа дошкольного образования, созданная совместно с коллегами из Пскова и Краснодара.

- Сотрудники Общества «Добро» выпустили около 30 различных изданий по проблеме аутизма и сопровождения детей с аутизмом (монографии, программы, учебные пособия, сборники научных работ, первая в мире книга для детей с РАС «Я и мой день») и более 120 статей, а также 4 учебных видеофильма. Переведен и распространяется диагностический тест «Психолого-образовательный профиль», 3-я редакция — РЕР-3, вышло два издания книги Л. МакКланнахан и П. Крантц «Расписания для детей с аутизмом. Обучение самостоятельному поведению» в переводе С.С. Морозовой и О.Б. Чикурова. Второе издание дополнено разделом, обобщающим опыт специалистов общества «Добро» в использовании расписаний (с видеоматериалами, снабженными комментариями).

В настоящее время основными направлениями работы сотрудников «Добро», помимо, конечно, работы с детьми, является проработка преемственности уровней коррекционно-образовательного процесса (совместно с ФИРО РАНХиГС и коллегами из Пскова, Тюмени, Краснодара, Тамбова, Воронежа, ФРЦ), разработка новой классификации РАС, новой концепции аутизма (с ФИРО РАНХиГС).

Мы, члены Общества «Добро» с 1989 года, и наши коллеги надеемся, что потенциал общества и опыт его сотрудников будут и в дальнейшем полезны развитию системы комплексного сопровождения людей с РАС.

Хочется выразить искреннюю благодарность всем нашим воспитанникам и их родителям, всем нашим настоящим и бывшим сотрудникам, партнерам из государственных учреждений и благотворительных организаций: их поддержка, сотрудничество сделали возможным работу Общества «Добро» все прошедшие 30 лет и, надеемся, будут полезны и в дальнейшем. ■

To the 30th Anniversary of Society for Help to Autistic Children "Dobro"

S.A. Morozov*,
Regional Public Charity Organization
«Society for Help to Autistic Children "Dobro"»,
Federal Institute of Development of Education of RANEPA,
Moscow, Russia
morozov-ca@mail.ru

T.I. Morozova**,
Regional Public Charity Organization
«Society for Help to Autistic Children "Dobro"»,
Moscow, Russia,
timsam70@yandex.ru

The Society for Help to Autistic Children "Dobro" celebrates 30 years. This is the first organization in Russia advocating the rights of children with autism and with autism spectrum disorders. The initiators of the establishment of "Dobro" as a legal entity were the outstanding child psychiatrist and teacher Klara Samoilovna Lebedinskaya and the parent of a child with autism from the United States of America Roland M. Machold. The core of the organization, which began to form at the turn of the 1980–1990s, were the parents of children involved in the clinical, psychological and pedagogical study group of early childhood autism, which is now known as the Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education and the staff of this group. For 30 years, employees of the "Dobro" society have provided educational, consultative, informational, psychological support to more than 7,000 families of children with autism.

Keywords: Society for Help to Autistic Children "Dobro", children with autism spectrum disorders, early childhood autism, educational support, consultative support, informational support.

For citation:

Morozov S.A., Morozova T.I. To the 30th Anniversary of Society for Help to Autistic Children "Dobro". *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism & Developmental Disorders (Russia)*. 2019. Vol. 17. No 3 (64). pp. 68–71. doi: 10.17759/autdd.2019170307

* *Morozov Sergey Alekseevich*, Ph.D. in Biology, chairman, Regional Public Charity Organization «Society for Help to Autistic Children "Dobro"», Leading research fellow of the Federal State Budget Organization "Federal Institute of Development of Education of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Moscow, Russia. E-mail: morozov-ca@mail.ru

** *Morozova Tatiana Ivanovna*, Regional Public Charity Organization «Society for Help to Autistic Children "Dobro"», Moscow, Russia. E-mail: timsam70@yandex.ru

**V Международная научно-практическая конференция
«ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
НЕПРЕРЫВНОСТЬ И ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ»
пройдет 23–25 октября 2019 г., Москва**

Международная научно-практическая конференция «Инклюзивное образование» с 2011 года является площадкой для обсуждения актуальных проблем развития инклюзивного образования в нашей стране. Целью V Международной научно-практической конференции является обсуждение проблемы непрерывности инклюзивного процесса в образовании, анализ основных достижений и противоречий в реализации преемственности процесса инклюзии на всех уровнях отечественного образования, объединение усилий науки, практики и общественности в развитии инклюзивного образования.

К участию в конференции приглашаются представители органов власти в сфере образования, специалисты, развивающие теорию и практику инклюзивного образования в России и за рубежом: руководители образовательных организаций и педагоги, эксперты, ученые, научные сотрудники и преподаватели учреждений среднего профессионального и высшего образования, студенты, аспиранты и магистранты; представители общественных организаций, решающие проблемы социальной, культурной и образовательной инклюзии.

Направления работы конференции: 1. Преемственность образовательных технологий и инклюзивных практик на всех уровнях образования. 2. Непрерывность психолого-педагогического сопровождения как условие качества инклюзивного процесса. 3. Социокультурная адаптация, профориентация и трудоустройство. 4. Профессиональная подготовка и взаимодействие педагогов в условиях инклюзии. 5. Дистанционное обучение в инклюзивном образовании, преемственность технологий. 6. Межведомственное взаимодействие в реализации непрерывного инклюзивного процесса. 7. Непрерывность сопровождения семьи. 8. Общественные организации в развитии социальной, культурной и образовательной инклюзии.

Источник: <https://mgppu.ru/events/801>

**Вводный сертификационный семинар
по Денверской модели раннего
вмешательства
пройдет 16 ноября 2019 г., Москва**

Организатор семинара – издательство «ТОЛКАЧЁВ ЛЕВ», выпустившее в 2019 году «Учебник по Денверской модели раннего вмешательства для детей с аутизмом» С. Роджерс и Дж. Доусон. В издательстве также переведен на русский язык онлайн курс учебника.

Семинар проводят на базе Московского государственного педагогического университета ведущие специалисты лаборатории START института MIND при университете Калифорнии: Мелисса Мелло ((Melissa Mello, MA, BCBA) и Сара Дуфек (Sarah Dufek, PhD, BCBA-D)). Руководитель лаборатории – Салли Роджерс (Sally J Rogers), соавтор Денверской модели.

Денверская модель раннего вмешательства (ESDM) – научно обоснованная образовательная терапия для маленьких детей с РАС, созданная Салли Дж. Роджерс (Sally J. Rogers) и Джеральдин Доусон (Geraldine Dawson) в 80-х годах прошлого века. В 2013 году ESDM была признана журналом «Time» одним из 10 самых значительных открытий в медицине.

- Основные темы семинара
- введение в ESDM
 - тестирование по Списку целевых навыков
 - определение целей, анализ заданий, создание этапов обучения
 - формат обучения и сенсорно-социальные повторяющиеся игры/занятия
 - ведение записи данных
 - терапия ESDM, которую проводят родители
 - терапия ESDM в формате группы

Семинар является сертификационным: успешное его прохождение дает право пройти основной трехдневный семинар по обучению терапевтов по ESDM и дальнейшую сертификационную практику.

Источник: www.esdm.tilda.ws

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

На 4-й странице обложки – рисунок Марии Смирновой, сотрудницы АНО «Центр реабилитации инвалидов детства "Наш Солнечный Мир"».

Дизайн и компьютерная верстка: Баскакова М.А.
Корректор: Мамонтов Ю.В.

Журнал «Аутизм и нарушения развития» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-66995 от 30 августа 2016 г.

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

Уважаемые читатели!

Редакция напоминает о том, что журнал распространяется только по подписке через 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

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

Адрес редакции: 127427, Москва, ул. Кашенкин Луг, д. 7.
Телефоны: +7(495) 619-21-88
8-916-294-55-94
E-mail: autismjournal2003@gmail.com





ISSN 1994-1617



9 771994 161015