

Аутизм и нарушения развития

Autism and Developmental Disorders (Russia)

№ 3 (72)

2021



12+

АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

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

Главный редактор:

Хаустов А.В., кандидат педагогических наук, директор Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ

Редакционный совет:

Алехина С.В., председатель редакционного совета, кандидат психологических наук, доцент, директор Института проблем инклюзивного образования, проректор по инклюзивному образованию МГППУ

Ахутина Т.В., доктор психологических наук, главный научный сотрудник лаборатории 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

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

Дименштейн Р.П., член собрания учредителей, член правления, член экспертного совета РБОО «Центр лечебной педагогики»

Левченко И.Ю., доктор психологических наук, заведующая лабораторией инклюзивного образования Института специального 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 ФГБУ ФИРО РАНХиГС

Орехова Е.В., кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Гётеборгского университета (Швеция)

Пови К., доверительный управляющий Благотворительной организации Seashell Trust (Великобритания)

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, доцент кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой факультета психологии образования МГППУ

Шницберг И.Л., Руководитель по научно-методической работе АНО «Центр реабилитации инвалидов детства «Наш Солнечный Мир», член правления Международной ассоциации «Autism Europe»

Эдльсон С.М., PhD in Psychology, исполнительный директор Института исследований аутизма (США)

Редакционная коллегия:

Садикова И.В., редактор, 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, младший научный сотрудник Отдела медицинской психологии, ФГБНУ «Научный центр психического здоровья»

Editor in Chief:

Khaustov A.V., PhD in Education, director of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD of MSUPE

The Editorial Council:

Alekhina S.V., chairman of the editorial council, PhD in Psychology, associate professor, director of the Institute of Inclusive Education, the Deputy Rector for Inclusive Education of MSUPE

Akhutina T.V., Doctor of Psychology, chief researcher of the Laboratory of Neuropsychology of the Faculty of Psychology of Lomonosov Moscow State University

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

Volosovets T.V., PhD in Education, director of Institute for the Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education

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

Dimenshtein R.P., member of the constituent assembly, member of the board, member of the expert council, RNSO «Center for Curative Pedagogics»

Levchenko I.Y., Doctor of Psychology, the head of the Laboratory of Inclusive Education in the Institute of Special Education and Complex Rehabilitation of MSPU

Morozov S.A., PhD in Biology, president of the Society of Assistance to Autistic Children «Dobro», senior researcher at the center for pre-school, general, supplementary and remedial education of Federal Education Development Institute of RANEPА

Orekhova E.V., PhD in Psychology, leading researcher of the University of Gothenburg (Sweden)

Povey C., trust director of the Seashell Trust (Great Britain)

Simashkova N.V., Doctor of Medicine, the head of the Department of Child Psychiatry of the Mental Health Research Centre

Shvedovskaya A.A., PhD in Psychology, the head of the Department of Information and Publishing Projects, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology named after L.F. Obukhova, Faculty of Psychology of Education of MSUPE

Spitzberg I.L., Head of scientific and methodological work of the Rehabilitation Center for Disabled Children «Our Sunny World», member of the board of the International Association Autism Europe

Edelson S.M., PhD in Psychology, executive director of the Autism Research Institute (USA)

The Editorial Board:

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

Shvedovskiy E.F., executive secretary, methodologist of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD of MSUPE, junior researcher of the Department of Clinical Psychology, Mental Health Research Centre

АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Научно-практический журнал

Т. 19. № 3 (72) — 2021

AUTISM AND DEVELOPMENTAL DISORDERS (RUSSIA)

Scientific and practical journal

Vol. 19. No 3 (72) — 2021

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

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ

А.И. Статников

Игра «Хорошее поведение»: история и современные тренды.

Часть 2

3

Г. Ицкович (США)

Стратегии помощи взрослым с РАС. Построение романтических, интимных отношений и семейной жизни

15

Е.Н. Солдатенкова, И.В. Блинова

Цифровые решения в инклюзивном образовании детей с расстройствами аутистического спектра

23

С.А. Воскресенская, Г.В. Козловская, М.В. Иванов, М.А. Калинина

Игра как фактор гармоничного и дисгармоничного психического развития в детском возрасте

31

МНЕНИЕ ЭКСПЕРТА

С.А. Морозов, С.С. Морозова, Т.И. Морозова

Аутизм: опыт и возможные решения актуальных задач. Взгляд из России

42

НОВОСТИ, СОБЫТИЯ ДОКУМЕНТЫ

49

CONTENTS

EDUCATION & INTERVENTION METHODS

A.I. Statnikov

Good Behavior Game: History and Modern Trends.

Part 2

3

G. Itskovich знаку

Therapeutic Strategies for Adults with ASD. Building Romantic and Intimate Relationships; Starting Family

15

E.N. Soldatenkova, I.V. Blinova

Digital Solutions in the Inclusive Education of Children with Autism Spectrum Disorders

23

S.A. Voskresenskaya, G.V. Kozlovskaya, M.V. Ivanov, M.A. Kalinina

Play as a Factor of Harmonious and Disharmonious Mental Development in Childhood

31

EXPERT OPINION

S.A. Morozov, S.S. Morozova, T.I. Morozova

Autism: experience and possible solutions to current problems. A look from Russia

42

NEWS. EVENTS, DOCUMENTS

49

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ EDUCATION & INTERVENTION METHODS

Игра «Хорошее поведение»: история и современные тренды. Часть 2

Статников А.И.

Государственное бюджетное учреждение «Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки г. Москвы» (ГБУ ГППЦ ДОНМ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8868-8257>, e-mail: StatnikovAI@gppc.ru

Игра «Хорошее поведение» — процедура, направленная на изменение поведения всех членов учебной группы посредством взаимозависимого группового договора. В предлагаемой статье рассматриваются вопросы устойчивости и генерализации изменений, достигнутых посредством игры (включая возможные тактики поддержания и обобщения результатов). Также описываются кросскультурные аспекты применения процедуры, сведения о том, какую реакцию применение процедуры вызывает у педагогов, и какие изменения происходят в их поведении. Приводится ряд возможных модификаций процедуры, среди которых можно выделить игру «Поймай на хорошем поведении», игры «Хорошая инклюзия» и «Хороший ученик».

Ключевые слова: прикладной анализ поведения, групповая работа, взаимозависимый групповой договор, игра «Хорошее поведение», игра «Поймай на хорошем поведении», игра «Хорошая инклюзия», расстройства аутистического спектра.

Для цитаты: Статников А.И. Игра «Хорошее поведение»: история и современные тренды. Часть 2 // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 3 (72). С. 3–14. DOI: <http://doi.org/10.17759/autdd.2021190301>

Good Behavior Game: History and Modern Trends. Part 2

Alexander I. Statnikov

Moscow State Center for Psychology and Education,
Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8868-8257>, e-mail: StatnikovAI@gppc.ru

The Good Behavior Game is a procedure aimed to change the behavior of all members of the student group through an interdependent group contingency. The issues regarding maintenance and generalization of the changes, produced by the Game, including possible support tactics and generalization tactics are discussed in present paper. The cross-cultural aspects of the application of the procedure are also described, as well as the information about what kind of reaction the application of the procedure evokes in teachers and what changes occur in their behavior. Some possible modifications of the procedure are presented, among which are the Caught Being Good Game, the Good Inclusion Game and the Good Student Game.

Keywords: applied behavioral analysis, group work, interdependent group contingency, Good Behavior Game, Caught Being Good Game, Good Inclusion Game, autism spectrum disorders.

CC BY-NC

For citation: Statnikov A.I. Good Behavior Game: History and Modern Trends. Part 2. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2021. Vol. 19, no. 3 (72), pp. 3–14. DOI: <http://doi.org/10.17759/autdd.2021190301> (In Russ.).

Введение

Игра «Хорошее поведение» — процедура, направленная на изменение поведения всех членов учебной группы посредством взаимозависимого группового договора. Представленная статья — вторая в серии из двух публикаций, посвященных обзору литературы по теме игры.

В первой части приводилось подробное описание процедуры, данные об эффективности применения и о влияющих на неё факторах. Рассматривались сведения о применении игры с обучающимися различных возрастов и вариантов развития (в том числе, с РАС — расстройствами аутистического спектра). Были сделаны выводы о том, что «Хорошее поведение» в целом является эффективной процедурой, позволяющей быстро и значимо снизить уровень проблемного поведения у членов группы, хотя достаточно часто встречаются отдельные случаи индивидуального неприятия процедуры. Также было продемонстрировано, что наиболее существенным фактором эффективности является выбор и использование наград. Относительно обучающихся с РАС были приведены теоретические обоснования и многочисленные опубликованные эмпирические свидетельства, указывающие на возможность использования данной процедуры в группах, включающих детей с аутизмом [3].

Поскольку в первой части была отмечена перспективность применения игры в коллективах, включающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), было принято решение отдельно рассмотреть ряд существенных аспектов, которые не могли быть охвачены первой статьёй.

В данной публикации анализируются вопросы сохранения эффекта от игры в краткосрочной и долгосрочной перспективе, перспективы кросскультурной адаптации, данные о влиянии игры на её ведущих, а также приводятся сведения о возможных модификациях процедуры.

Краткосрочные и долгосрочные изменения в поведении под влиянием игры

В предыдущей части статьи было продемонстрировано, что на этапе применения игры «Хорошее

поведение» изменения в поведении наступают достаточно быстро и сохраняются на всём протяжении процедуры [3; 15; 21]. Переносится ли этот эффект в другие контексты и как долго он сохраняется? Оказывает ли участие в игре влияние на другие стороны жизни? Существует ряд исследований, в которых предпринимаются попытки ответить на эти вопросы как в краткосрочной перспективе, так и в долгосрочной.

Краткосрочный эффект

В работах, выполненных в русле прикладного анализа поведения, обычно изучаются две взаимосвязанные категории отсроченных во времени эффектов от вмешательства: устойчивость и обобщение (генерализация). Под *устойчивостью* понимается то, «насколько стабильно ученик продолжает выполнять целевое поведение после прекращения (полностью или частично) вмешательства, привнесшего это поведение в репертуар» [2, с. 677], — то есть, сохраняются ли достигнутые изменения в поведении, пусть и в том же контексте, но без самой процедуры. Генерализация же бывает различных видов, — во избежание терминологических сложностей далее в статье под словами «генерализация» и «обобщение» будет пониматься *ситуационная генерализация*: «способность учащегося осуществить целевое поведение в ситуациях, отличных от учебных» [2, с. 679].

Устойчивость¹

В трёх независимых исследованиях с участниками разных возрастов авторы пришли к схожим выводам относительно устойчивости изменений в поведении (при условии проведения игры в течение 6–12 сессий): 1) во время применения игры поведение детей быстро и значимо улучшается; 2) поведение и детей, и педагога остаётся на «доэкспериментальном» уровне на занятиях, когда игра не применяется [12; 16; 26].

В 2019 году была опубликована работа, в рамках которой авторы анализировали, какие компоненты процедуры могут оказывать влияние на устойчивость изменений в поведении детей 4 лет. Было установлено, что при постепенном удалении компонентов процедуры (таких как озвучивание правил, визуальная обратная связь, устная обратная связь, деление на команды) можно достичь поддержания эффекта при условии сохранения компонента *устной обратной*

¹ Здесь и далее: с точки зрения автора, при предоставлении обзорной информации об исследованиях большое значение имеет информация о различных деталях. Однако публикация подобных данных привела бы к значительному превышению допустимого объема статьи. Заинтересованные читатели могут получить более подробные сведения об обсуждаемых работах, обратившись к автору по адресу StatnikovAI@gppc.ru

связи — нейтральных сообщений о том, что кто-то из членов команды нарушил правило [14].

В исследовании Dadakhodjaeva и коллег с участием детей дошкольного возраста была использована стратегия постепенного снижения частоты сеансов игры. На начальном этапе игра проводилась каждый день 5 дней в неделю. После того как были достигнуты стабильные результаты (8–12 сессий), игра начинала применяться в «разреженном» режиме: 1–2 раза в неделю, в случайные дни. При этом в другие дни учителя также напоминали детям о правилах, которые необходимо соблюдать во время игры «Хорошее поведение», хотя не предоставляли наград или отметок о нарушении правил. Приведенные в статье данные указывают на быстрый эффект от процедуры при ежедневном применении, а также на сохранение достигнутых изменений в поведении на протяжении последующих 11–16 сессий в «разреженном» режиме [10].

Генерализация

В 2017 году была предпринята попытка исследовать обобщение изменений в поведении в других контекстах с участием учащихся 3 класса школы в США. Было установлено, что поведение детей быстро менялось в сторону социально приемлемого сразу после введения процедуры, однако эти изменения распространялись лишь на ту рутину, в рамках которой проводилась игра [30].

В 2019 году была опубликована статья, отражающая успешный опыт *запланированной генерализации изменений в поведении*. В исследовании принимали участие 3 класса учащихся специальной школы для детей с эмоциональными нарушениями. Применялся взаимозависимый групповой договор с тремя правилами, сформированными в позитивном ключе², изучалось его влияние на «мешающее» поведение и на академическую успешность. В рамках занятий, где договор использовался в полном объеме, был достигнут быстрый эффект снижения нежелательного поведения. Для переноса этого эффекта в другие обучающие ситуации были выбраны следующие *тактики*: 1) *обучение на достаточном количестве примеров стимула*: перед началом сессии с использованием договора учителя рассматривали примеры и антипримеры поведения, соответствующего соблюдению правил, которое могло бы быть реализовано в других условиях («Как могла бы выглядеть просьба о помощи после обеда?»); 2) *обучение генерализации*: в конце каждой сессии с использованием договора учителя напоминали детям о необходимости следовать правилам в других условиях (например, «Помни, важно поднимать руку и на уроках естественных наук тоже»); 3) *опосредованная*

генерализация — в рамках тех занятий, на которых не использовался договор в полном объеме, тем не менее, присутствовал плакат с правилами (такой же, как и на занятиях с использованием договора); 4) *обеспечение максимального контакта целевого поведения с подкреплением в условиях генерализации*: на этапе генерализации в качестве награды применялась конкретизированная похвала, при этом учитель предоставлял её по таймеру, с интервалом в 5–7 минут. Было выявлено наличие связи между проведением процедур обобщения и снижением уровня проблемного поведения (повышением академической успешности) даже на тех предметах, на которых договор в полном объеме не использовался [31].

Долгосрочный эффект

Несколько лонгитюдных исследований посвящено изучению влияния участия в игре на этапе начальной школы на различные аспекты жизни у подростков и молодых людей.

В 1999 году в Нидерландах было начато рандомизированное контролируемое исследование с участием 664 учащихся начальной школы. В рамках данного исследования половина детей во время обучения во втором и третьем классе³ принимали участие в игре «Хорошее поведение». Было выявлено, что в последующие годы участие в игре оказывалось связано с меньшей степенью проявлений буллинга со стороны самих детей. Также, по данным самоотчетов, участники игры демонстрировали более низкий уровень виктимизации и тревоги/депрессии [38].

В 2014 году были опубликованы результаты лонгитюдного рандомизированного контролируемого исследования, выполненного в США с участием 407 учащихся. В этом исследовании оценивалась связь между участием ученика в первом и втором классе в игре и различными видами дезадаптивного поведения в возрасте 19–21 года. Было выявлено, что участие в игре значимо связано с более низким уровнем высокорискового сексуального поведения, употребления наркотиков и возникновения расстройств зависимости, — но лишь у тех учеников мужского пола, поведение которых в первом классе и в средней школе было более агрессивным и деструктивным [25].

Также было показано наличие обратной связи между суицидальными мыслями и участием в игре [40].

Обсуждение краткосрочных и долгосрочных эффектов

Из проведенного анализа литературы на тему краткосрочных и долгосрочных эффектов от примене-

² Такой вариант договора можно рассматривать как «позитивный» вариант процедуры игры «Хорошее поведение», подробнее о возможных модификациях см. раздел «Варианты процедуры».

³ Школьное образование в Нидерландах начинается в 4–5 лет. Как правило, во втором классе учатся дети в возрасте 5–6 лет, а в третьем классе — 6–7 лет.

ния игры «Хорошее поведение» можно сделать ряд промежуточных выводов.

Во-первых, при проведении небольшого числа сессий игры (не более 12) *устойчивость изменений в поведении сама по себе не достигается*. Данное утверждение неоднократно подтверждено в исследованиях с участием детей дошкольного возраста, также зафиксированы аналогичные наблюдения для детей младшего школьного возраста и подростков с нарушениями развития. Тем не менее, даже при условии не очень большого числа сессий устойчивость может быть достигнута за счёт таких процедур как *постепенное удаление компонентов вмешательства* (по некоторым данным, для дошкольников достаточным условием является сохранение устных комментариев о нарушении правил) или *снижение частоты проведения процедуры*, до 1–2 раз в течение пятидневной учебной недели. При этом интересно, что в ряде крупных лонгитюдных исследований в долгосрочной перспективе наблюдаются статистически значимые позитивные последствия от применения игры. Хотя автор не располагает информацией о том, проводились ли в этих исследованиях специальные процедуры, направленные на развитие устойчивости и на генерализацию изменений в поведении (повидимому, нет), и оценивались ли непосредственно изменения в поведении после завершения основной фазы вмешательства, следует отметить одну из их отличительных черт: в данных работах дети участвовали в большом количестве сессий игры на протяжении двух лет школьного обучения. Не исключено, что фактор продолжительности участия в процедуре также оказывает влияние на общий итог её применения. С поведенческой точки зрения можно предполагать, что в ходе многократного повторения постепенно расширяется класс стимулов, которые выступают в роли дискриминативных по отношению к соблюдению правил, — так что, в конечном счёте, самые различные элементы школьной обстановки и, возможно, некоторые внутренние события фактом своего присутствия начинают увеличивать вероятность возникновения поведенческих реакций, соответствующих правилам игры.

Во-вторых, процессы переноса достигнутых изменений в поведении в другие контексты, по-видимому, подчиняются тем же закономерностям, что и другие изменения в поведении (см. учебное пособие «Прикладной анализ поведения», глава 28 [2]). Было показано, что сочетание таких процедур как *обучение на достаточном количестве примеров стимула, обучение генерализации, опосредованная генерализация, обеспечение максимального контакта целевого поведения с подкреплением в условиях генерализации* может приводить к тому, что эффекты от взаимозависимого группового договора будут проявляться и в тех условиях, где этот договор в полной мере не применяется. Поскольку в подавляющем большинстве случаев вопрос применения той или иной процедуры

в рамках школьного обучения тесно связан с вопросом трудозатрат, чрезвычайно актуальным представляется проведение исследований, которые позволят выявить, какие именно процедуры, направленные на генерализацию изменений в поведении, являются достаточными.

В-третьих, достаточно большие по количеству участников лонгитюдные исследования указывают на наличие положительного эффекта от игры «Хорошее поведение» в долгосрочной перспективе. В частности, участие в игре ассоциируется с более низким уровнем буллинга по отношению к сверстникам, виктимизации и переживаний тревоги/депрессии в предподростковом возрасте. Также участие в игре связано со снижением риска возникновения суицидальных мыслей и попыток. Для подгруппы участников мужского пола с наиболее агрессивным/деструктивным поведением участие также связано со снижением высокорискового сексуального поведения, уровня употребления наркотиков и возникновения расстройств зависимости. Одно из возможных объяснений подобной связи заключается в том, что процедура игры предполагает использование отсроченного вознаграждения, что приводит к развитию навыков самоконтроля и преодоления импульсивности [23]. Другое объяснение связывает наличие долгосрочных последствий с возрастом участников: поскольку в двух наиболее крупных исследованиях игра проводилась с детьми 6–8 лет, можно предполагать, что именно тот факт, что вмешательство пришлось на критически важный для развития учебных навыков и навыков коммуникации период, оказывал существенное влияние на наличие долгосрочных последствий [23]. С точки зрения автора, ещё одним возможным объяснением является тот факт, что продолжительное участие в игре (как и любой другой последовательно соблюдаемый договор) создаёт условия для формирования устойчивого опыта контроля над ситуацией: когда правила ясны и соблюдаются, появляется возможность быть успешным, при этом путь к успеху прозрачен, и может быть хорошо понят учениками, что способствует увеличению попыток подобного поведения в будущем. Косвенным подтверждением этого предположения может служить наличие отраженной в исследованиях связи между субъективным ощущением потери контроля и склонностью к рискованному поведению [7]. Однако все приведенные выше предположения являются спекулятивными и нуждаются в эмпирической проверке.

Кросскультурные перспективы

Первоначально игра «Хорошее поведение» была разработана и применялась в США. Однако накопленные данные позволяют утверждать, что игра оказывает положительное влияние на поведение участ-

ников в разных странах мира и в разных культурных контекстах [28].

В литературе встречается множество подтверждений эффективности игры в культурах, тяготеющих к западноевропейской. Как минимум, два исследования показали наличие положительных эффектов от игры для детей из Нидерландов [8; 35]. Рандомизированное контролируемое исследование с участием школьников из Бельгии также показало эффективность процедуры в снижении агрессивного поведения у детей, которые изначально реже включались в выполнение заданий [27]. Хотя существуют единичные публикации, которые отражают отсутствие значимого эффекта при кросскультурной адаптации процедуры [20], в основном, в литературе представлены положительные выводы о результатах применения игры в Германии, Великобритании, Испании, Чили, канадских провинциях Квебек и Британская Колумбия [28].

Если говорить о странах с культурами, которые значительно отличаются от вышеупомянутых, то в 1983 году были опубликованы результаты исследования, которое показало эффективность применения игры у суданских школьников [33], а в 2014 году увидела свет работа, продемонстрировавшая успешность применения игры в Белизе, в классах с большим этническим разнообразием [29].

То есть, в настоящий момент есть основания полагать, что *кросскультурные различия не оказывают существенного влияния на успешность реализации игры «Хорошее поведение»*. Это соответствует теоретическим представлениям о том, что в основе процедуры лежат базовые закономерности поведения, характерные для большинства живых организмов. В то же время, по-видимому, групповое давление в той или иной форме является одним из компонентов реализации процедуры [28]. Частично данный аспект может быть нивелирован за счёт «позитивного разворота» (подробнее см. раздел «Варианты процедуры»). Тем не менее, наличие социально-психологического компонента заставляет предполагать, что некоторые элементы процесса реализации процедуры могут протекать по-разному, в зависимости от особенностей преобладающей внутри данного сообщества культуры. К примеру, актуальным представляется сравнение результатов и характера игры в культурах, отличающихся между собой по осям «индивидуализм» — «коллективизм» [4] и «напряженность» — «расслабленность» [17].

Влияние на учителей

Чаще всего, именно педагоги, сопровождающие классы, берут на себя роль ведущих игры. Нравится ли она им, и считают ли они оправданными дополнительные вложения сил и времени? Какое влияние оказывает на них процедура? Далее будут рассмотре-

ны исследования, в которых предпринята попытка ответить на каждый из этих вопросов.

Субъективные отчёты учителей

В 1994 году была опубликована работа Tingstrom, отражающая результаты двух исследований по степени принятия учителями игры «Хорошее поведение». Игра «Хорошее поведение» была оценена как гипотетически приемлемый вариант вмешательства, однако она находилась лишь на 3 месте после использования положительных подкреплений и штрафования [37].

В 2010 году была опубликована работа, в которой педагоги проводили 2 варианта игры: классический (штрафы за нарушение правил) и «позитивный» (призовые очки за соблюдение правил). Оба варианта оказались примерно одинаково эффективными для улучшения проблемного поведения. При этом на уровне отчётов педагоги оценили и тот, и другой варианты процедуры как эффективные, однако отдали предпочтение «позитивному» варианту, который, по их мнению, в большей степени способствовал созданию положительной обстановки [36].

В работе 2018 года отражён эксперимент, в рамках которого детей дошкольного и младшего школьного возраста обучали быть ведущими игры. На заключительных этапах исследования, когда эта цель была успешно достигнута (хотя ведущим-детям требовался высокий уровень подсказок), педагогам предоставлялся выбор: проводить игру самостоятельно, делегировать проведение детям или не проводить вовсе. Из трёх педагогов, которым предоставлялся данный выбор, одна стабильно выбирала направляемую детьми игру «Хорошее поведение», другая стабильно выбирала направляемую педагогами, а третья не показала явных предпочтений [13].

Личный опыт автора статьи по использованию схожего с игрой взаимозависимого группового договора в рамках ведения коммуникативной группы для подростков с РАС указывает, что хотя процедура и требует дополнительных трудозатрат, её применение оказывается эффективным и оправдывает вложения [1].

Изменение поведения учителей

В исследовании Lannie и McCurdy 2007 года было выявлено, что хотя количество эпизодов нарушения правил у детей значительно снизилось, а эпизодов включённости в работу возросло, количество похвал со стороны учителя не увеличилось. При этом, по мере снижения количества эпизодов проблемного поведения уменьшилось и количество негативных/нейтральных комментариев [26].

В 2015 году было опубликовано исследование, в котором оценивалось влияние игры на поведение детей и педагогов в 5 дошкольных группах. Схожим образом, несмотря на снижение численности случаев проблемного поведения, похвалы со стороны педагогов не участились в 4 группах из 5. Игра также не оказала влияния на частоту эпизодов внимания со стороны пе-

дагогов после случаев проблемного поведения у детей. Однако авторы считают, что можно говорить о снижении уровня негативного внимания. Топография такого рода поведения во время сеансов игры изменилась, т.к. в соответствии с процедурой, после нарушения правил педагоги делали короткое корректирующее замечание и отмечали нарушение на доске [12].

Исследование, проведённое в специальной школе для детей с эмоциональными расстройствами и расстройствами поведения, показало, что изменилась пропорция: количество эпизодов похвалы со стороны учителей и других специалистов увеличилось по отношению к количеству негативных замечаний [32].

Обсуждение влияния игры на педагогов

В целом, игра «Хорошее поведение» воспринимается педагогами как положительное нововведение, хотя они в ряде случаев и отмечают возросшие затраты (например, на подготовку наград для участников). Немногочисленные эмпирические свидетельства указывают, что в случае возможности выбирать между «позитивным» и «негативным» вариантом процедуры, *учителя отдают предпочтение первому варианту, предполагающему присуждение призовых очков за соблюдение правил*. При этом, как можно будет увидеть в следующем разделе статьи, такой вариант процедуры не менее эффективен, чем классический.

Что касается влияния разных вариантов игры на поведение педагогов, то, в целом, прослеживается *тенденция к снижению количества негативных замечаний или к их трансформации в более нейтральные варианты*. В этом плане наиболее перспективным является исследование влияния «позитивных» вариантов процедуры (таких как игра «Поймай на хорошем поведении») на поведение учителей, исследование степени удовлетворенности педагогов от применения ими игры, а также выявление субъективных сложностей, которые могут снижать степень принятия данного вмешательства.

Отдельным и сложным аспектом является вопрос обучения ведущих и соблюдения ими *процессуальной точности* — выполнения всех компонентов вмешательства в нужное время. На этот счёт существуют немногочисленные, но обнадеживающие данные. В частности, в исследовании Joslyn и Vollmer было обнаружено, что обученные в течение коротких сессий учителя оказались в состоянии снизить посредством игры количество неуместных высказываний у детей в специальной школе. При этом уровень процессуальной точности оказался достаточно низким: учителя далеко не всегда комментировали и ставили штрафное очко в ситуациях возникновения поведения, которое попадало под определение «неуместные высказывания». В своих самоотчётах педагоги сообщили, что хотя процедура им понравилась, в некоторые моменты делать замечание и проставлять штрафную отметку им казалось неуместным: например, когда ученики с ними обоснованно дискутиро-

вали, когда ход урока нарушался по независящим от них причинам, и когда сами педагоги находились слишком далеко от доски, на которой нужно было отмечать штрафные очки [23].

Варианты процедуры

За полувековую историю существования игра неоднократно подвергалась модификациям. Ниже рассмотрены некоторые из возможных вариантов.

Игра «Поймай на хорошем поведении»

В исследовании 2016 г. рассматривался вариант процедуры, названный авторами игрой «Поймай на хорошем поведении». В отличие от классического варианта, здесь очки присуждались ученикам за уместное поведение, а задачей команды было набрать больше определённого числа очков. Учителя получали сигнал незаметным для учеников способом (вибрация устройства по типу пейджера). После получения сигнала они оценивали поведение учеников, и если все дети соблюдали правила, то команда получала очко. Интервал между сигналами был случайным и составлял около 5–6 минут.

Оценивалось влияние игры на активную вовлечённость учеников (выполнение задания), пассивную вовлечённость (ученик повернут в сторону, необходимую для участия в учебном задании, и не занимается ничем иным), а также на нарушения дисциплины, такие как неуместные звуки, издаваемые без разрешения учителя, и движения, не соответствующие выполнению задания.

Данные о поведении указывают на то, что обе процедуры имели сопоставимый выраженный положительный эффект.

Учителя, в целом, не высказали каких-то предпочтений, хотя одна из трёх педагогов отметила, что, по её впечатлениям, классический вариант игры в большей степени нарушал её процесс преподавания.

Ученики также были опрошены на предмет впечатлений от обеих процедур: для 70% из них один из вариантов оказался более предпочтительным, и из этих детей 81% отметили, что им больше понравилась игра «Поймай на хорошем поведении» [39].

Игра «Хорошая инклюзия»

Другим вариантом процедуры является игра «Хорошая инклюзия». В этой игре правила изменены с целью увеличения количества эпизодов «инклюзивного» поведения. По мнению авторов модификации, к «инклюзивным» относятся виды поведения, направленные на взаимопомощь, предоставление информации и материалов другим детям. В упомянутом исследовании сеансы «Хорошей инклюзии» длились по 15 минут, очки начислялись команде всякий раз, когда один из её членов совершал действия, соответствующие правилам [11].

Сравнение «Хорошей инклюзии» с «Хорошим поведением» позволило авторам прийти к выводу, что во время как игра «Хорошее поведение» приводит к снижению численности эпизодов проблемного поведения, игра «Хорошая инклюзия» не только снижает количество эпизодов проблемного поведения, но и повышает количество эпизодов «инклюзивного» поведения. При этом данные тенденции выявляются и у детей с особыми потребностями, и у нормативно развивающихся сверстников [11].

Использование независимых групповых договоров

В рамках поведенческого подхода независимый групповой договор — это «соглашение, в котором договоренность достигается между всеми членами группы, но подкрепление получает только тот из них, кто выполняет условия договора» [2, с. 623].

Существуют исследования, сравнивающие применение «классического» варианта игры с взаимозависимым договором и модификации игры с независимым договором. В первом случае очки за соблюдение правил в течение определённого периода времени присуждаются всей команде, во втором случае — каждому из учеников по отдельности, в зависимости от его личных результатов. Данные показывают, что оба варианта примерно одинаково эффективны, однако «классический» оказался более предпочтительным — и учениками, и учителем [18]. Позднее тем же коллективом авторов были получены данные, позволяющие предполагать, что вариант с взаимозависимым групповым договором способствует снижению количества негативных взаимодействий между сверстниками и повышению численности позитивных [19].

Определение критерия успеха с опорой на исходные данные

В настоящий момент определение критерия успеха исходя из уровней целевого поведения, которые были зарегистрированы до начала процедуры вмешательства, является рутинной процедурой при реализации поведенческих программ. В исследовании Salend, Reynolds и Coyle 1989 г. была продемонстрирована эффективность модификации процедуры, которая включала не только постановку индивидуального уровня критерия для каждой из команд, но и индивидуальный выбор целей: для разных команд разные виды поведения были целевыми. То есть, для команды А, к примеру, критерием успеха было менее 25 эпизодов неуместных вокализаций за сессию, а для команды Б — менее 8 эпизодов отрицательных/ругательных комментариев [34].

Другие модификации

В литературе и практике применения игры «Хорошее поведение» встречается множество иных модификаций. Не для всех из них существуют экспериментальные исследования, однако мы приводим

некоторые из них в своей статье с целью предоставить читателям возможность самостоятельно проверить потенциальную ценность данных импликаций.

«Позитивные» формулировки правил; хотя описанная в 1969 году процедура предполагала негативные формулировки («нельзя делать то-то и то-то») [6], более современные варианты используют позитивные альтернативы. Например, правило «нельзя вставать с места без разрешения» может быть заменено на «сидим красиво» и т.п. Отличие от описанной выше модификации «присуждение очков за хорошее поведение» тут в том, что команде все равно присуждаются штрафные очки за нарушение правил [18].

Отсутствие деления на команды; некоторые специалисты полагают, что первым этапом в проведении игры может быть попытка работать на результат всем классом. Если в течение нескольких сессий начинается происходить улучшение поведения, разделение на команды не проводится [22].

«Загадочный» критерий успеха; это изменение в процедуре предполагает, что критерий, необходимый для получения командой приза, каждый раз выбирается полуслучайным образом, и участники не знают, каков он, до завершения сессии [19; 26; 39].

Использование самих учеников в качестве ведущих; в уже упомянутом исследовании Donaldson и коллег 2018 года было выявлено, что при должном обучении и наличии подсказок со стороны взрослого, дети дошкольного и младшего школьного возраста могут выступать в роли ведущих игры. При этом 3 из 4 экспериментальных групп были опрошены на предмет того, какой вариант им больше нравится: когда игру ведёт взрослый или когда ребёнок? В большинстве случаев сами дети отдали предпочтение другим детям в качестве ведущих [13].

Игра «Хороший ученик»; предложенная в 2000 г. игра «Хороший ученик» основана на сочетании принципов игры «Хорошее поведение» и стратегий самонаблюдения. Также могут использоваться элементы независимого группового договора. Ученики фиксируют соблюдение ими самими/их командой правил по расписанию с переменным интервалом (в начале процедуры рекомендуется интервал в 1–3 минуты). Учителя также периодически дают положительную обратную связь. Отдельные ученики/команды получают призы по достижении критериев успеха [5].

Использование приложения «Class Dojo»; в диссертации 2017 г. Komilla Dadakhodjaeva было показано, что проведение игры может быть дополнено использованием бесплатного интернет-приложения «Class Dojo», которое позволяет учителям отслеживать поведение учеников и мгновенно уведомлять их о тех или иных событиях, присуждая или отнимая призовые очки, что сопровождается анимацией и звуковыми эффектами. При этом в одном из вариантов использования приложения список учеников с аватарами отображается на интерактивной доске или на экране проектора [9].

Доброжелательные интонации голоса; этому аспекту не всегда уделяется внимание в описании процедуры игры, однако возможно, что то, какие интонации использует учитель, когда делает замечание командам о нарушении правил, оказывает влияние на успешность реализации процедуры.

Сочетание «моментальных» и «отсроченных» наград; можно сочетать в игре моментальные награды, которые будет получать сразу после сессии каждая команда, достигнув критерия успеха, с «отсроченными» вознаграждениями, которые команда будет получать в случае сбора большего количества очков на протяжении нескольких сессий.

Выводы

Игра «Хорошее поведение» является *эффективной процедурой улучшения поведения участников группы*, которая позволяет быстро достигнуть положительных изменений в диапазоне от умеренных до средних и может быть встроена в различные виды групповой деятельности. Во время проведения игры почти всегда наступает заметное *снижение уровня проблемного поведения и повышение уровня учебного*. Также, в зависимости от того, как именно сформулированы правила, может происходить повышение уровня просоциальных интеракций (как, например, в модификации под названием «Хорошая инклюзия»).

Во многих исследованиях описывается существование (небольшого числа) *учеников, у которых данная процедура вызывает протестные реакции*. Также приводятся возможные способы совладания с ними. Среди этих способов можно выделить изменение процедуры игры («позитивный» разворот), выделение таких учеников в отдельную команду, составление для них индивидуальных планов по работе с поведением.

Возраст учеников может различаться: *от дошкольного до студентов первых курсов*. В опубликованных работах преимущественно описывается применение игры с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

С точки зрения эффективности, наиболее существенным фактором из изученных, по-видимому, является *выбор и применение наград*, хотя данный вопрос нуждается в дальнейших уточнениях. Также показано, что наибольший эффект от игры достигается для участников мужского пола с наиболее выраженными проблемами в поведении.

Хотя большая часть опубликованных исследований сосредоточена вокруг поведения детей с условно нормативными вариантами развития и детей с эмоциональными расстройствами и нарушениями поведения, существуют теоретические основания и экспериментальные кейсы применения игры *в инклюзивных коллективах или коллективах, состоящих из детей с ОВЗ, в том числе, с РАС*.

С точки зрения поддержания достигнутых изменений в поведении существуют следующие сведения. Во-первых, при проведении небольшого количества сеансов игры (от 6 до 12) *устойчивость достигнутых изменений оказывается низкой, а генерализации, по всей видимости, не происходит*. Во-вторых, применение игры в течение длительных промежутков времени, например, на протяжении 2 классов в начальной школе, приводит к наличию *долгосрочных положительных эффектов*, которые фиксируются вплоть до возраста 19–21 года. В-третьих, ряд исследований показывает, что существуют поведенческие тактики, позволяющие *искусственно стимулировать устойчивость и генерализацию* (подробнее см. раздел «Краткосрочные и долгосрочные изменения в поведении под влиянием игры»).

В литературе существует массив свидетельств об *успешном применении игры в различных культурах*, в том числе, рандомизированные контролируемые исследования с большим количеством участников. Исторически игра применялась преимущественно в странах с культурами, тяготеющими к западноевропейской, однако зафиксированы успешные случаи применения её в поликультурных классах, а также в странах с несколько отличающимися от западноевропейской культурами, таких как Судан и Белиз. В соответствии с общим характером основанных на принципах прикладного анализа поведения процедур предполагается, что они опираются на базовые законы поведения, — это позволяет с оптимизмом рассматривать перспективы применения игры в России.

Отдельным и важным вопросом является наличие или отсутствие негативных социально-психологических «побочных» эффектов от проведения процедуры. В настоящий момент исследований такого рода мало, однако представленные в литературе сведения говорят о том, что ученики по-разному воспринимают степень честности игры (в том случае, если в их команду попадают дети, чаще прочих нарушающие правила). Также, в работе Groves и Austin было продемонстрировано, что при использовании модификации «Поймай на хорошем поведении» на протяжении сеансов игры наблюдалось небольшое повышение числа позитивных интеракций и значительное снижение числа негативных — хотя ни то, ни другое не предписывалось правилами игры [19]. Подобные единичные работы намечают поле для дальнейших исследований, среди которых можно отметить выявление особенностей процедуры, влияющих на взаимодействия участников, факторов поддержания и обобщения изменений, а также — социальных и культурных особенностей, которые могут влиять на результаты (таких, к примеру, как наличие/отсутствие внутри сообщества устоявшихся практик отношения к членам группы, которые способствовали общему успеху; отношение значимых взрослых и среды в целом к педагогическим ситуациям с «искусственными» вознаграждениями и т.п.).

Проведенные исследования влияния игры на педагогов показывают две основные тенденции. На уровне самоотчетов педагоги указывают, что *игра, в целом, представляется им стоящей применения процедурой*, хотя некоторые аспекты и вызывают затруднения, — например, дополнительная подготовка, а также спорные случаи, связанные с индивидуальными протестными реакциями и иногда возникающими конфликтами между требованиями процедуры и текущей ситуацией в классе. Одно из рассмотренных исследований также указывает на то, что достижение желаемых эффектов может происходить и в условиях относительно *низкой процессуальной точности*. Вторая тенденция касается изменения поведения учителей. Из зафиксированных в литературе эффектов отмечается *снижение числа негативных комментариев и трансформация их в более нейтральную форму*.

Наконец, существует множество модификаций игры. Учитывая имеющиеся в литературе сведения об отклике учителей и об обратной связи от детей, *применение «позитивного» варианта процедуры — с присуждением очков за соблюдение правил, такого, например, как игра «Поймай на хорошем поведении», — представляется наиболее предпочтительным*.

Таким образом, рассмотренные в этой и предыдущей публикации данные указывают, что несмотря на большое количество открытых вопросов, связанных с различными аспектами процедуры, с высокой степенью вероятности игра «Хорошее поведение» может

быть успешно применена и с русскоговорящими детьми, в том числе, с имеющими ОВЗ. В первой статье приведено подробное описание одного из вариантов проведения процедуры, а в настоящей публикации подробно описываются возможные шаги по поддержанию устойчивости и генерализации достигнутых изменений в поведении, а также возможные её модификации, которые могут быть применены в зависимости от задач и условий. В литературе на английском языке также доступно множество полезных практических рекомендаций и советов. Интересующемуся читателю можно порекомендовать начать со статьи «A Practitioner's Guide to the Good Behavior Game» (в частности, там можно найти возможные стратегии изменения процедуры при систематическом «саботировании» со стороны одного из участников) [24].

Безусловно, необходимы дальнейшие исследования процедуры. Среди возможных перспективных направлений научной работы, обозначенных в этой и предыдущей публикациях, одним из наиболее актуальных, с точки зрения автора, является репликация исследований с участием русскоязычных учеников с РАС и изучение факторов, влияющих на успешность применения игры в подобных условиях, а также на степень принятия учениками процедуры. Помимо этого, важным направлением представляется изучение других аспектов социально-психологической групповой динамики, сопутствующих проведению игры. ■

Литература

1. Веприццева А.В., Статников А.И. Опыт ведения социальной группы для подростков и молодых людей с расстройствами аутистического спектра // Прикладной анализ поведения: теория и практика: Развитие навыков речи и общения у детей с РАС: 19–20 сентября 2015 года, г. Москва: Сборник материалов конференции. Москва: Ассоциация специалистов Прикладного Анализа Поведения, 2015. С. 5–17.
2. Купер Дж.О., Херон Т.Э., Хьюард У.Л. Прикладной анализ поведения. Москва: Практика, 2016. 826 с. ISBN 978-5-89816-157-6.
3. Статников А.И. Игра «Хорошее поведение»: история и современные тренды // Аутизм и нарушения развития. 2021. Т. 19. № 2. С. 40–51. DOI:10.17759/autdd.2021710205
4. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для студентов вузов. Москва: Аспект Пресс, 2019. 352 с. ISBN 978-5-7567-0731-1.
5. Babyak A.E., Luze G.J., Kamps D.M. The Good Student Game: Behavior Management for Diverse Classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 2000, vol. 35, no. 4, pp. 216–223. DOI:10.1177/105345120003500403
6. Barrish H.H., Saunders M., Wolf M.M. Good behavior game: effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1969, vol. 2, no. 2, pp. 119–124. DOI:10.1901/jaba.1969.2-119
7. Beisswingert B.M., Zhang K., Goetz T. et al. The effects of subjective loss of control on risk-taking behavior: The mediating role of anger. *Frontiers in Psychology*, 2015, vol. 6, article no. 774. 17 p. DOI:10.3389/fpsyg.2015.00774
8. Breeman L.D., van Lier P.A.C., Wubbels T. et al. Effects of the Good Behavior Game on the Behavioral, Emotional, and Social Problems of Children With Psychiatric Disorders in Special Education Settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2016, vol. 18, no. 3, pp. 156–167. DOI:10.1177/1098300715593466
9. Dadakhodjaeva K. The Good Behavior Game: Effects On and Maintenance of Behavior in Middle-School Classrooms Using Class Dojo [Web resource]: Ph.D. in Psychology dissertation. 2017. 102 p. URL: <https://aquila.usm.edu/dissertations/363> (Accessed 27.08.2021).
10. Dadakhodjaeva K., Radley K.C., Tingstrom D.H. et al. Effects of daily and reduced frequency implementation of the Good Behavior Game in kindergarten classrooms. *Behavior Modification*, 2019, vol. 44, no. 4, pp. 471–495. DOI:10.1177/0145445519826528
11. Dillenburger K, Coyle C. Education for all: The Good Inclusion Game. *Behavioral Interventions*, 2019, vol. 34, no. 3, pp. 338–351. DOI:10.1002/bin.1671
12. Donaldson J.M., Wiskow K.M., Soto P.L. Immediate and distal effects of the good behavior game. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2015, vol. 48, no. 3, pp. 685–689. DOI:10.1002/jaba.229

13. Donaldson J.M., Matter A.L., Wiskow K.M. Feasibility of and teacher preference for student-led implementation of the good behavior game in early elementary classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2018, vol. 51, no. 1, pp. 118–129. DOI:10.1002/jaba.432
14. Donaldson J.M., Lozy E.D., Galjour M. Effects of systematically removing components of the Good Behavior Game in preschool classrooms. *Journal of Behavioral Education*, 2019, pp. 1–15. DOI:10.1007/s10864-019-09351-8
15. Flower A., McKenna J., Muething C.S. et al. Effects of the Good Behavior Game on Challenging Behaviors in School Settings. *Review of Educational Research*, 2014, vol. 84, no. 4, pp. 546–571. DOI:10.3102/0034654314536781
16. Flower A., McKenna J., Muething C.S. et al. Effects of the Good Behavior Game on Classwide Off-Task Behavior in a High School Basic Algebra Resource Classroom. *Behavior Modification*, 2014, vol. 38, no. 1, pp. 45–68. DOI:10.1177/0145445513507574
17. Gelfand M.J., Raver J.L., Nishii L. et al. Differences between tight and loose cultures: a 33-nation study. *Science*, 2011, vol. 332, no. 6033, pp. 1100–1104. DOI:10.1126/science.1197754
18. Groves E.A., Austin J.L. An evaluation of interdependent and independent group contingencies during the good behavior game. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2017, vol. 50, no. 3, pp. 552–566. DOI:10.1002/jaba.393
19. Groves E.A., Austin J.L. Does the Good Behavior Game evoke negative peer pressure? Analyses in primary and secondary classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2019, vol. 52, no. 1, pp. 3–16. DOI:10.1002/jaba.513
20. Humphrey N., Hennessey A., Ashworth E. et al. Good Behaviour Game: Evaluation report and executive summary: July 2018 [Webresource]. London: Education Endowment Foundation, 2018. 124 p. URL: https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/GBG_evaluation_report.pdf (Accessed 02.09.2021).
21. Joslyn P.R., Donaldson J.M., Austin J.L., Vollmer T.R. The Good Behavior Game: A brief review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2019, vol. 52, no. 3, pp. 811–815. DOI:10.1002/jaba.572
22. Joslyn P., Vollmer T., Kronfli F. Interdependent Group Contingencies Reduce Disruption in Alternative High School Classrooms. *Journal of Behavioral Education*, 2019, vol. 28, no. 4, pp. 423–434. DOI:10.1007/s10864-019-09321-0
23. Joslyn P.R., Vollmer T.R. Efficacy of teacher-implemented Good Behavior Game despite low treatment integrity. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2020, vol. 53, no. 1, pp. 465–474. DOI:10.1002/jaba.614
24. Joslyn P.R., Austin J.L., Donaldson J.M., Vollmer T.R. A practitioner's guide to the good behavior game. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 2020, vol. 20, no. 4, pp. 219–235. DOI:10.1037/bar0000199
25. Kellam S.G., Wang W., Mackenzie A.C.L. et al. The Impact of the Good Behavior Game, a Universal Classroom-Based Preventive Intervention in First and Second Grades, on High-Risk Sexual Behaviors and Drug Abuse and Dependence Disorders into Young Adulthood. *Prevention science*, 2014, vol. 15, pp. 6–18. DOI:10.1007/s11121-012-0296-z
26. Lannie A.L., McCurdy B.L. Preventing disruptive behavior in the urban classroom: Effects of the Good Behavior Game on student and teacher behavior. *Education & Treatment of Children*, 2007, vol. 30, no. 1, pp. 85–98. DOI:10.1353/etc.2007.0002
27. Leflot G., van Lier P.A.C., Onghena P., Colpin H. The role of children's on-task behavior in the prevention of aggressive behavior development and peer rejection: a randomized controlled study of the Good Behavior Game in Belgian elementary classrooms. *Journal of School Psychology*, 2013, vol. 51, no. 2, pp. 187–199. DOI:10.1016/j.jsp.2012.12.006
28. Nolan J.D., Jenson W., Houlihan D. et al. The Good Behavior Game: A classroom-behavior intervention effective across cultures. *School Psychology International*, 2013, vol. 35, no. 2, pp. 191–205. DOI:10.1177/0143034312471473
29. Nolan J.D., Filter K.J., Houlihan D. Preliminary report: An application of the Good Behavior Game in the developing nation of Belize. *School Psychology International*, 2014, vol. 35, no. 4, pp. 421–428. DOI:10.1177/0143034313498958
30. Pennington B., McComas J.J. Effects of the good behavior game across classroom contexts. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2017, vol. 50, no. 1, pp. 176–180. DOI:10.1002/jaba.357
31. Ramirez L.H., Hawkins R.O., Collins T.A. et al. Generalizing the effects of group contingencies across instructional settings for students with emotional and behavioral disorders. *School Psychology Review*, 2019, vol. 48, no. 1, pp. 98–112. DOI:10.17105/SPR-2017-0122.V48-1
32. Rubow C.C., Vollmer T.R., Joslyn P.R. Effects of the Good Behavior Game on student and teacher behavior in an alternative school. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2018, vol. 51, no. 2, pp. 382–392. DOI:10.1002/jaba.455
33. Saigh P.A., Umar A.M. The effects of a good behavior game on the disruptive behavior of Sundanese elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1983, vol. 16, no. 3, pp. 339–344. DOI:10.1901/jaba.1983.16-339
34. Salend S.J., Reynolds C.J., Coyle E.M. Individualizing the Good Behavior Game Across Type and Frequency of Behavior with Emotionally Disturbed Adolescents. *Behavior Modification*, 1989, vol. 13, no. 1, pp. 108–126. DOI:10.1177/01454455890131007
35. Split J.L., Leflot G., Onghena P., Colpin H. Use of Praise and Reprimands as Critical Ingredients of Teacher Behavior Management: Effects on Children's Development in the Context of a Teacher-Mediated Classroom Intervention. *Prevention Science*, 2016, vol. 17, pp. 732–742. DOI:10.1007/s11121-016-0667-y
36. Tanol G., Johnson L., McComas J., Cote E. Responding to rule violations or rule following: A comparison of two versions of the Good Behavior Game with kindergarten students. *Journal of School Psychology*, 2010, vol. 48, no. 5, pp. 337–355. DOI:10.1016/j.jsp.2010.06.001
37. Tingstrom D.H. The good behavior game: An investigation of teachers' acceptance. *Psychology in the Schools*, 1994, vol. 31, no. 1, pp. 57–65. DOI:10.1002/1520-6807(199401)31:1<57::AID-PITS2310310108>3.0.CO;2-K
38. Van Lier, P.A.C., Vuijk, P., Crijnen A.A.M. Understanding mechanisms of change in the development of antisocial behavior: The impact of a universal intervention. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2005, vol. 33, pp. 521–535. DOI:10.1007/s10802-005-6735-7

39. Wahl E., Hawkins R.O., Haydon T. et al. Comparing Versions of the Good Behavior Game: Can a Positive Spin Enhance Effectiveness? *Behavior Modification*, 2016, vol. 40, no. 4, pp. 493–517. DOI:10.1177/0145445516644220
40. Wilcox H.C., Kellam S.G., Brown C.H. et al. The impact of two universal randomized first- and second-grade classroom interventions on young adult suicide ideation and attempts. *Drug and Alcohol Dependence*, 2008, vol. 95, no. Supplement 1, pp. S60–S73. DOI:10.1016/j.drugalcdep.2008.01.005

References

1. Veprintseva A.V., Statnikov A.I. Opyt vedeniya sotsial'noi gruppy dlya podrostkov i molodykh lyudei s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Experience in moderating a social group for teenagers and young adults with autism spectrum disorders]. In *Prikladnoi analiz povedeniya: teoriya i praktika: Razvitie navykov rechi i obshcheniya u detei s RAS: 19–20 sentyabrya 2015 goda*, g. Moskva: Sbornik materialov konferentsii [ABA: theory and practice: Development of speech and communication skills in children with ASD: September 19–20, Moscow: Conference proceedings]. Moscow: Publ. Assotsiatsiya spetsialistov Prikladnogo Analiza Povedeniya, 2015. Pp. 5–17.
2. Cooper J.O., Heron T.E., Heward W.L. *Prikladnoi analiz povedeniya [Applied Behavior Analysis]*. Moscow: Publ. Praktika, 2016. 826 p. ISBN 978-5-89816-157-6.
3. Statnikov A.I. Igra «Khoroshee povedenie»: istoriya i sovremennyye trendy [Good Behavior Game: History and Modern Trends]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2021, vol. 19, no. 2, pp. 40–51. DOI:10.17759/autdd.2021710205
4. Stefanenko T.G. *Etnopsikologiya: Uchebnik dlya studentov vuzov [Ethnopsychology: Higher education textbook]*. Moscow: Publ. Aspekt Press, 2019. 352 p. ISBN 978-5-7567-0731-1.
5. Babyak A.E., Luze G.J., Kamps D.M. The Good Student Game: Behavior Management for Diverse Classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 2000, vol. 35, no. 4, pp. 216–223. DOI:10.1177/105345120003500403
6. Barrish H.H., Saunders M., Wolf M.M. Good behavior game: effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1969, vol. 2, no. 2, pp. 119–124. DOI:10.1901/jaba.1969.2-119
7. Beisswingert B.M., Zhang K., Goetz T. et al. The effects of subjective loss of control on risk-taking behavior: The mediating role of anger. *Frontiers in Psychology*, 2015, vol. 6, article no. 774. 17 p. DOI:10.3389/fpsyg.2015.00774
8. Breeman L.D., van Lier P.A.C., Wubbels T. et al. Effects of the Good Behavior Game on the Behavioral, Emotional, and Social Problems of Children With Psychiatric Disorders in Special Education Settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2016, vol. 18, no. 3, pp. 156–167. DOI:10.1177/1098300715593466
9. Dadakhodjaeva K. The Good Behavior Game: Effects On and Maintenance of Behavior in Middle-School Classrooms Using Class Dojo [Web resource]: Ph.D. in Psychology dissertation. 2017. 102 p. URL: <https://aquila.usm.edu/dissertations/363> (Accessed 27.08.2021).
10. Dadakhodjaeva K., Radley K.C., Tingstrom D.H. et al. Effects of daily and reduced frequency implementation of the Good Behavior Game in kindergarten classrooms. *Behavior Modification*, 2019, vol. 44, no. 4, pp. 471–495. DOI:10.1177/0145445519826528
11. Dillenburger K, Coyle C. Education for all: The Good Inclusion Game. *Behavioral Interventions*, 2019, vol. 34, no. 3, pp. 338–351. DOI:10.1002/bin.1671
12. Donaldson J.M., Wiskow K.M., Soto P.L. Immediate and distal effects of the good behavior game. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2015, vol. 48, no. 3, pp. 685–689. DOI:10.1002/jaba.229
13. Donaldson J.M., Matter A.L., Wiskow K.M. Feasibility of and teacher preference for student-led implementation of the good behavior game in early elementary classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2018, vol. 51, no. 1, pp. 118–129. DOI:10.1002/jaba.432
14. Donaldson J.M., Lozy E.D., Galjour M. Effects of systematically removing components of the Good Behavior Game in preschool classrooms. *Journal of Behavioral Education*, 2019, pp. 1–15. DOI:10.1007/s10864-019-09351-8
15. Flower A., McKenna J., Muething C.S. et al. Effects of the Good Behavior Game on Challenging Behaviors in School Settings. *Review of Educational Research*, 2014, vol. 84, no. 4, pp. 546–571. DOI:10.3102/0034654314536781
16. Flower A., McKenna J., Muething C.S. et al. Effects of the Good Behavior Game on Classwide Off-Task Behavior in a High School Basic Algebra Resource Classroom. *Behavior Modification*, 2014, vol. 38, no. 1, pp. 45–68. DOI:10.1177/0145445513507574
17. Gelfand M.J., Raver J.L., Nishii L. et al. Differences between tight and loose cultures: a 33-nation study. *Science*, 2011, vol. 332, no. 6033, pp. 1100–1104. DOI:10.1126/science.1197754
18. Groves E.A., Austin J.L. An evaluation of interdependent and independent group contingencies during the good behavior game. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2017, vol. 50, no. 3, pp. 552–566. DOI:10.1002/jaba.393
19. Groves E.A., Austin J.L. Does the Good Behavior Game evoke negative peer pressure? Analyses in primary and secondary classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2019, vol. 52, no. 1, pp. 3–16. DOI:10.1002/jaba.513
20. Humphrey N., Hennessey A., Ashworth E. et al. Good Behaviour Game: Evaluation report and executive summary: July 2018 [Web resource]. London: Education Endowment Foundation, 2018. 124 p. URL: https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/GBG_evaluation_report.pdf (Accessed 02.09.2021).
21. Joslyn P.R., Donaldson J.M., Austin J.L., Vollmer T.R. The Good Behavior Game: A brief review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2019, vol. 52, no. 3, pp. 811–815. DOI:10.1002/jaba.572
22. Joslyn P., Vollmer T., Kronfli F. Interdependent Group Contingencies Reduce Disruption in Alternative High School Classrooms. *Journal of Behavioral Education*, 2019, vol. 28, no. 4, pp. 423–434. DOI:10.1007/s10864-019-09321-0

23. Joslyn P.R., Vollmer T.R. Efficacy of teacher-implemented Good Behavior Game despite low treatment integrity. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2020, vol. 53, no. 1, pp. 465–474. DOI:10.1002/jaba.614
24. Joslyn P.R., Austin J.L., Donaldson J.M., Vollmer T.R. A practitioner's guide to the good behavior game. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 2020, vol. 20, no. 4, pp. 219–235. DOI:10.1037/bar0000199
25. Kellam S.G., Wang W., Mackenzie A.C.L. et al. The Impact of the Good Behavior Game, a Universal Classroom-Based Preventive Intervention in First and Second Grades, on High-Risk Sexual Behaviors and Drug Abuse and Dependence Disorders into Young Adulthood. *Prevention science*, 2014, vol. 15, pp. 6–18. DOI:10.1007/s11121-012-0296-z
26. Lannie A.L., McCurdy B.L. Preventing disruptive behavior in the urban classroom: Effects of the Good Behavior Game on student and teacher behavior. *Education & Treatment of Children*, 2007, vol. 30, no. 1, pp. 85–98. DOI:10.1353/etc.2007.0002
27. Leflot G., van Lier P.A.C., Onghena P., Colpin H. The role of children's on-task behavior in the prevention of aggressive behavior development and peer rejection: a randomized controlled study of the Good Behavior Game in Belgian elementary classrooms. *Journal of School Psychology*, 2013, vol. 51, no. 2, pp. 187–199. DOI:10.1016/j.jsp.2012.12.006
28. Nolan J.D., Jenson W., Houlihan D. et al. The Good Behavior Game: A classroom-behavior intervention effective across cultures. *School Psychology International*, 2013, vol. 35, no. 2, pp. 191–205. DOI:10.1177/0143034312471473
29. Nolan J.D., Filter K.J., Houlihan D. Preliminary report: An application of the Good Behavior Game in the developing nation of Belize. *School Psychology International*, 2014, vol. 35, no. 4, pp. 421–428. DOI:10.1177/0143034313498958
30. Pennington B., McComas J.J. Effects of the good behavior game across classroom contexts. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2017, vol. 50, no. 1, pp. 176–180. DOI:10.1002/jaba.357
31. Ramirez L.H., Hawkins R.O., Collins T.A. et al. Generalizing the effects of group contingencies across instructional settings for students with emotional and behavioral disorders. *School Psychology Review*, 2019, vol. 48, no. 1, pp. 98–112. DOI:10.17105/SPR-2017-0122.V48-1
32. Rubow C.C., Vollmer T.R., Joslyn P.R. Effects of the Good Behavior Game on student and teacher behavior in an alternative school. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2018, vol. 51, no. 2, pp. 382–392. DOI:10.1002/jaba.455
33. Saigh P.A., Umar A.M. The effects of a good behavior game on the disruptive behavior of Sundanese elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1983, vol. 16, no. 3, pp. 339–344. DOI:10.1901/jaba.1983.16-339
34. Salend S.J., Reynolds C.J., Coyle E.M. Individualizing the Good Behavior Game Across Type and Frequency of Behavior with Emotionally Disturbed Adolescents. *Behavior Modification*, 1989, vol. 13, no. 1, pp. 108–126. DOI:10.1177/01454455890131007
35. Split J.L., Leflot G., Onghena P., Colpin H. Use of Praise and Reprimands as Critical Ingredients of Teacher Behavior Management: Effects on Children's Development in the Context of a Teacher-Mediated Classroom Intervention. *Prevention Science*, 2016, vol. 17, pp. 732–742. DOI:10.1007/s11121-016-0667-y
36. Tanol G., Johnson L., McComas J., Cote E. Responding to rule violations or rule following: A comparison of two versions of the Good Behavior Game with kindergarten students. *Journal of School Psychology*, 2010, vol. 48, no. 5, pp. 337–355. DOI:10.1016/j.jsp.2010.06.001
37. Tingstrom D.H. The good behavior game: An investigation of teachers' acceptance. *Psychology in the Schools*, 1994, vol. 31, no. 1, pp. 57–65. DOI:10.1002/1520-6807(199401)31:1<57::AID-PITS2310310108>3.0.CO;2-K
38. Van Lier, P.A.C., Vuijk, P., Crijnen, A.A.M. Understanding mechanisms of change in the development of antisocial behavior: The impact of a universal intervention. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2005, vol. 33, pp. 521–535. DOI:10.1007/s10802-005-6735-7
39. Wahl E., Hawkins R.O., Haydon T. et al. Comparing Versions of the Good Behavior Game: Can a Positive Spin Enhance Effectiveness? *Behavior Modification*, 2016, vol. 40, no. 4, pp. 493–517. DOI:10.1177/0145445516644220
40. Wilcox H.C., Kellam S.G., Brown C.H. et al. The impact of two universal randomized first- and second-grade classroom interventions on young adult suicide ideation and attempts. *Drug and Alcohol Dependence*, 2008, vol. 95, no. Supplement 1, pp. S60–S73. DOI:10.1016/j.drugalcdep.2008.01.005

Информация об авторах

Статников Александр Исакович, кандидат психологических наук, педагог-психолог, Государственное бюджетное учреждение «Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы» (ГБУ ПППЦ ДОНМ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8868-8257>, e-mail: StatnikovAI@gppc.ru

Information about the authors

Alexander I. Statnikov, PhD in Psychology, psychologist, Moscow Center for Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8868-8257>, e-mail: StatnikovAI@gppc.ru

Получена 08.07.2021

Принята в печать 07.09.2021

Received 08.07.2021

Accepted 07.09.2021

Стратегии помощи взрослым с РАС. Построение романтических, интимных отношений и семейной жизни¹

Ицкович Г.
DIR-эксперт, ICDL,
г. Нью-Йорк, США
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1722-2203>, galaitsk@gmail.com

Рассматриваются аспекты эмоциональной жизни взрослых людей с расстройствами аутистического спектра (РАС) и процессы формирования долгосрочных романтических и семейных связей. Представлен опыт психотерапевтического вмешательства с применением элементов DIRFloortime и ментализации: игровые стратегии DIRFloortime формируют навыки поддержки и коррекции межличностных отношений, а приемы ментализации развивают эмоциональное мышление и когнитивные навыки. Для эффективной поддержки людей с РАС применяются игра Floortime, Сократовы вопросы и работа с партнерами. Описанные клинические случаи иллюстрируют способы продвижения всей семьи к более эффективному сонастроенному взаимодействию, когда специалист корректирует сенсорные раздражители, ведет психообразование и учит клиента с РАС и его партнера индивидуальным механизмам саморегуляции. Сопереживая аффект, демонстрируя осознание и процесс построения и коррекции отношений, а также развивая интерес клиента к пониманию другого в контексте игрового взаимодействия; выжидая и доброжелательно раскрывая эмоционально значимые темы, терапевт помогает взрослому с РАС строить систему поддержки в социуме.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), эмоциональное развитие, DIRFloortime, психотерапия взрослых, ментализация, терапия аффекта, теория разума, игровое взаимодействие.

Для цитаты: Ицкович Г. Стратегии помощи взрослым с РАС. Построение романтических, интимных отношений и семейной жизни // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 3 (72). С. 15–22. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190302>

Therapeutic Strategies for Adults with ASD. Building Romantic and Intimate Relationships; Starting Family²

Galina Itskovich
LCSW-R, DIR-Expert, ICDL,
New York, USA
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1722-2203>, e-mail: galaitsk@gmail.com

This paper further examines unique aspects of emotional life of adults with ASD and challenges and rewards of building long-term romantic and family relationships. Psychotherapeutic methods of choice, DIRFloortime and mentalization, are aimed at forming, maintenance and flexible repair of the interpersonal relationship: DIRFloortime offers

¹ Статья является продолжением темы разработки эффективных стратегий вмешательства при работе со взрослыми, имеющими РАС. См. статью «Стратегии помощи взрослым с РАС. Профессиональная и социальная адаптация», журнал «Аутизм и нарушения развития», 2020. Том 18. № 2 (67). С. 63–69. doi: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180209>

² This article continues the topic of effective strategies for work with adults diagnosed with ASD. See Part I, “Therapeutic Strategies for Adults with ASD. Professional and Social Adaptation” in “Autism and Developmental Disorders”, 2020. Vol. 18, no. 2, pp. 63–69 doi:10.17759/autdd.2020180209

play- and affect-based strategies and helps to build interpersonal relationship, while mentalization techniques provide metacognitive intervention and serve as scaffolding for emotional thinking and higher-level cognition. Techniques of Floortime play, Socratic questions and collateral work proved to be effective. Clinical vignettes illustrate moving the entire family up towards more effective and harmonious co-regulated interaction with corrections to sensory triggers, elements of psychoeducation about self-regulation, and direct self-regulation individual coaching. Coregulating affect, raising self-awareness, demonstrating relationship building and repair, as well as interest in the other in the course of playful interaction; waiting and gently prodding into the emotionally meaningful subjects helps the therapist to help adult autists to erect the societal support system.

Keywords: autistic spectrum disorders (ASD), emotional development, DIRFloortime, adult psychotherapy, mentalization, affect-based therapy, theory of mind, playful interaction.

For citation: Itskovich G. Therapeutic Strategies for Adults with ASD. Building Romantic and Intimate Relationships; Starting Family. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2021. Vol. 19, no. 3 (72), pp. 15–22. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190302> (In Russ.).

Введение

Уникальные функциональные эмоциональные характеристики взрослых с диагнозом РАС играют заметную роль в романтических и интимных отношениях, которые они строят. При этом они сталкиваются с такими сложностями как отсутствие и/или умение создавать общие интересы, поверхностность контакта, неудачные попытки углубления отношений. Создав же отношения, семью, аутисты³ продолжают работать над удержанием связи, гибким взаимодействием в ежедневном общении, в сексуальном контакте и над эмоциональной регуляцией.

Несколько моделей и теоретических предпосылок могут помочь клиницисту разработать эффективный подход. Теория разума («модель психического») в большой мере позволяет правильно предсказывать поведение окружающих [15]; это, фактически, способность объяснять свое и чужое поведение, отделяя собственное представление об окружающем от представлений другого. Такие умозаключения не зависят как от реального положения дел (поскольку люди могут ожидать то, чего нет на самом деле), так и от представлений других людей (поскольку разные люди могут ожидать и желать разные вещи). Кейсер [13, с. 39] предполагает, что механизм предсказания взрослыми поведения других взрослых срабатывает далеко не всегда, и что трудность заключается в динамизме взаимодействия. Таким образом, работа над развитием модели психического является одним из важнейших аспектов работы со взрослыми аутистами.

«В названии концепции DIR (развитие — индивидуальные различия — отношения) понятие “закономерности развития” относится к ... стадиям функционального эмоционального развития, под “индивидуальными различиями” понимаются инди-

видуальные особенности обработки информации, а словом “отношения” обозначаются отношения, возникающие ... в процессе обучения» [1, с. 63]. Цель методики Floortime — формирование эмоционально значимого взаимодействия [1, с. 64]. В работе со взрослыми подобное взаимодействие служит одновременно целью и средством к достижению цели, т.е. спонтанному и эмоционально заряженному общению. Диагностируя и поднимаясь вверх по ступеням функциональных эмоциональных способностей развития (*далее ФЭСР*) [1], а также учитывая множественные факторы индивидуального профиля, DIRFloortime помогает клиницистам выработать стратегию и тактику работы, направленной на глубокое проникновение в мир индивидуума и следование за его интересами. Основанная на аффекте стратегия позволит в дальнейшем выстраивать обоюдный контакт, постановку соответствующих социальных задач и проникновение на более высокие уровни эмоционального мышления.

Ментализация — это «постоянная человеческая работа над прочтением других людей в попытке понять, успешно взаимодействовать и эффективно сотрудничать [с ними]» [5, с. 63], т.е. умение не только становиться на позицию другого человека и «просчитывать» его мысли, но и «читать» эмоции, предвосхищать спонтанную реакцию другого на свое поведение, а также проявлять терпимость в случае возможного эмоционального дисбаланса (например, «Я люблю ее, но она любит другого»). Развитие способности к ментализации, «состоянию разума, способствующему любознательности при распознавании ментального состояния себя самого и других людей» [5, с. 3], напрямую связано с умением регулировать собственный аффект.

Эмоции недостаточно испытывать. Их надо уметь выражать в том общепринятом формате, который по-

³ Выбор терминологии. Поскольку большинство взрослых с диагнозом РАС предпочитают называть себя аутистами (носителями нейроразнообразия, а не людьми с расстройством или нарушением), автор статьи придерживается именно этого определения, уважая их позицию.

может окружающим определить и оценить характер отношений: романтические, отношения в браке, отношения между родителем-аутистом и нейротипичным ребёнком и т.д. Ситуация аутистов осложняется не только ограниченным репертуаром выразительных средств, от мимики до слов, но и особенностями индивидуального профиля, мешающими выражать эмоции в общепринятом формате. Используя игровые стратегии следования за интересом клиента, создания и совместного преодоления игровых препятствий и «превращения в недотепу» (см. [1]), можно разыграть сценарий ключевого события. То есть ситуацию можно не просто пересказать, а разыграть в лицах, играя все роли по очереди и проигрывая новые варианты. Таким образом специалист воссоздает эмоционально значимое событие в безопасной обстановке своего кабинета.

В процессе выбора эффективных приемов нельзя не упомянуть раннюю теорию сентикса [7], согласно которой чувства обозначенные и выраженные (позитивные или негативные) приводят к общему ощущению эмоционального благополучия. М. Клайн разработал простой прибор, с помощью которого можно измерять изменения в настроении субъектов, выражаемые нажатием кнопки с разной силой при звуках различной по характеру музыки. [7]. В отсутствие подобного прибора мы можем использовать символические средства, от картинок и фотографий до пальчиковых кукол и смайликов, сопровождающих текстовые сообщения, — даже такой обмен может стать игривым и игровым и выразить обширный спектр эмоций.

Ниже приведены клинические случаи, иллюстрирующие психотерапевтическое вмешательство: 1 — с семьей; 2 — в индивидуальной терапии.

Аутисты в роли родителей и партнеров

Саку

Саку переехал в США из Японии 10 лет назад, к психотерапевту впервые обратился год назад. Он преподает в университете, женат на коллеге; на момент начала работы их дочкам было 3 и 5 лет. Саку был направлен к психотерапевту для коррекции припадков агрессии и гнева. Он принимает нейролептики. В результате подробного тестирования подтвержден диагноз РАС. Адаптированный автором для взрослых опросник ФЭСР [12] показал следующие результаты: вдобавок к серьезным проблемам *саморегуляции* дома (например, крики, визг и пинки, если жена или дети нарушают привычное расписание, или когда старшая, Луси, отказывается делать уроки или чистить зубы) и недостаточно развитой *способности совместного решения задач*, Саку также испытывает сложности в *общении*, недостатки аудиовосприятия и спонтанного обмена «вопрос-ответ». Высшие ФЭСР (*логическое и причинное мышление, понимание Я*) развиты гораздо лучше. Он демонстрирует островки

саморефлексии, но пока не умеет применять осознанный самоконтроль во время конфликтов.

Луси провоцирует гнев Саку; тем не менее, он продолжает принимать негибкие заученные дисциплинарные меры, всякий раз ожидая другой результат и испытывая разочарование и отчаяние. Отношения с младшей дочкой складываются лучше, она не проявляет открытой ответной агрессии в ответ на команды, отдаваемые Саку, но обе девочки безрезультатно пытаются добиться теплого физического и эмоционального взаимодействия. Саку испытывает постоянную тревогу из-за угроз жены выставить его из дома; а поскольку он был принят на работу по программе «Family Hire» (наем на работу членов семьи профессоров-иностранцев), в таком случае он также потеряет работу; он боится, что начальство узнает о его сложностях с пониманием устной речи, и его уволят. Мои попытки связать Саку с программой «Equal Opportunity Employment», готовой предоставить ему поддержку, увенчались провалом, поскольку и Саку, и его жена боятся огласки его диагноза РАС. Хотя процесс тестирования инициировала именно жена, она продолжает находиться в стадии отрицания и отказывается принимать во внимание особенности Саку. Ей «нужен партнер и помощник, но Саку не справляется». Жена испытывает хроническое раздражение из-за той роли, которую взяла на себя; она зорко следит за реакциями Саку. Пытаясь предотвратить «взрывы» дома и кризис в университете, жена находится на грани эмоционального истощения.

Ход терапии. В ходе терапии оба супруга согласились с тем, что эмоционально окрашенные отношения с детьми более важны, чем авторитарное «управление». Я неоднократно встречалась с дочерьми Саку, демонстрируя методы игры Floortime: следования за ребенком, инициации и поддержки «множественных последовательных и обоюдных актов» [1, с. 53] игрового взаимодействия, а также приемы: игровые препятствия, «превращение в недотепу» и использование вербального комментария для усложнения игрового сценария. В последующие встречи Саку пытался следовать за интересами дочек и включаться в их игру, а также, с переменным успехом, внедрил «пятиминутки» игрового взаимодействия в повседневную жизнь. Отснятый видеоматериал анализировался совместно. Я говорю с Саку медленно, тщательно артикулируя, избегая громких, повышенных звуков, иногда записывая ключевые фразы. Наша следующая задача — варьировать обязанности по дому, выполняя то или иное задание по очереди с женой.

Эли

Отношения с семьей играют огромную роль в жизни отца двоих детей, 45-летнего Эли. Отцовство — одно из его жизненно важных предназначений. Проблемы высших исполнительных функций и организации, например, выбор приоритетов или принятие и понимание изменений в предварительном

плане, отражаются на семейных отношениях. Конфликты возникают, когда Эли не откликается на перформативные (непрямые) просьбы (сложности прагматики речи) или настаивает на завершении задания, невзирая на внезапное препятствие (например, старшую дочь пора, *как всегда*, везти в школу, но *сегодня* заболел сын, и надо по дороге отвезти его к врачу). Нередкая для высокофункционального аутиста реакция — это повышенная тревожность в ситуациях, когда прежде усвоенные правила поведения или обычаи не соблюдаются окружающими, а аутист, следующий правилам, оказывается в одиночестве или хронически ошибается в своих расчетах.

Высокоразвитое символическое мышление — препятствие в ежедневном взаимодействии: Эли оперирует метафорами и вторичными ассоциациями, непонятными собеседнику, а длинные объяснения в большинстве случаев запутывают дело. При этом Эли обладает прекрасным логическим мышлением, у него высокие моральные и этические стандарты и умение чутко наблюдать за эмоциями других (например, жены и детей). К сожалению, под влиянием низкой самооценки выводы из наблюдений зачастую искажаются (например, «я отталкиваю всех своим поведением», «я разрушаю семью»).

Вработе методом DIRFloortimeпридаетсяогромное значение модуляции и отладке сенсорных раздражителей и триггеров, особенно в новых незапланированных ситуациях. Это важное условие бесконфликтных общесемейных мероприятий. Огромную роль здесь играет мотивация всех вовлеченных сторон и желание разобраться в индивидуальных особенностях и потребностях члена семьи аутиста. В данном случае это особенности сенсорного профиля (например, на отдыхе Эли не смог играть с семьей в мяч на песке, а ушел в номер и сидел там в наушниках. Хотя его поведение обусловлено сенсорными особенностями (аудио- и тактильная перегрузка), жена и дети заподозрили, что он избегает общения с ними. Эли, в свою очередь, пришел к выводу, что дети больше не доверяют ему). Эли пренебрегает условностями, не «играет» в социальные «игры». Жена Эли считает разрушенными многие дружеские отношения с другими парами их социального круга: «несчастное», редко меняющееся выражение лица Эли воспринимается как невнимание или даже личный выпад.

Во время встречи втроем жена Эли сразу обозначила параметры возможного сотрудничества: «Если дело в его особенностях, он сам должен придумать, как стать эффективным родителем... Я не хочу мужа-пациента». С. Гринспен отмечает: «... партнеры [аутиста] берут на себя некоторые функции, которые раньше выполняли родители. Эти переходные взаимоотношения могут быть крайне хаотичными, потому что [аутисты] ожидают от другого человека слишком многого» [1, с. 276]. Во взаимоотношениях с окружающими важно помнить, что ни босс, ни сосед по дому, ни даже жена аутиста не готовы брать

на себя функции хороших родителей. Более того, завышенные требования зачастую вызывают открытое раздражение.

Ход терапии. Наметив задачу ликвидации моментов потери саморегуляции или эмоциональной перегрузки, клиницист обречет себя не только на заведомую неудачу, но и поставит под угрозу самое ценное: гибкое взаимодействие и доверительные отношения с клиентом. Более реалистичный подход, пожалуй, — сократить силу и частоту эмоциональных «взрывов» и помочь клиенту быстрее возвращаться в состояние эмоциональной регуляции.

Метод. Лучшая помощь партнеру аутиста — это психообразование. Если возможно переформулировать цели пары как взаимно приятные отношения, а не изменение поведения; если положительному, яркому аффекту будет уделено постоянное внимание, а разрешение конфликтов и «синдром Кассандры» («Говорила же я...») будут придерживаться заранее оговоренных рамок, отношения не приобретут характер «терапии на дому», а выиграют в значимости и глубине. Цели для партнера могут выглядеть так:

— Умение вызывать и поддерживать взаимодействие.

— Ритм и темп: Помочь «замедлиться» или «убыстриться» в различных интерактивных ситуациях.

— Ожидать закрытия коммуникативного цикла (и ждать!).

— Помочь партнеру-аутисту высказать идею и после совместно расширить (осуществить) ее.

— Сосредоточиться на невербальном общении больше, чем на речи.

— Помнить об особенностях сенсорики, избегая триггеров.

Совместное регулирование — это естественное, инстинктивное влияние уровня возбуждения одного человека на уровень возбуждения другого человека; механизм, объясняющий явление, которое наблюдается во взаимодействии, когда шепот одного человека заставляет другого также начать шептать. С помощью этого механизма мать, говоря медленно и тихо, успокаивает расстроенного ребенка.

Первазивные проблемы сенсорики необходимо постоянно пересматривать и не упускать из вида [1; 9; 10; 12]. Возможно, высокофункциональный аутист знает о собственных сенсорных особенностях и уже пытается контролировать обусловленное сенсорной гиперреактивностью поведение с помощью прежде усвоенных поведенческих приемов либо просто «силой воли». Провести более систематическое обследование и совместно выработать стратегии — это задача первоочередная.

Сексуальная жизнь

Еще одна распространенная проблема — это построение сексуальных отношений. Вопреки утверж-

дению Бенвенутто [6], считающего, что аутистам секс недоступен из-за отсутствия или недостатка эротизма и желаний («Как и в случае многих других аутистов, эротика и желание недоступны Темпл Грандин, сексуальные чувства ей непонятны», — заключает он пересказ эпизода из книги «Thinking in Pictures» [6, с. 27]), по наблюдениям, взрослые аутисты влюбляются не реже, чем их нейротипичные ровесники, и жаждут интимных отношений не меньше. Проблема возникает не вокруг эротизма, не вокруг неумения различать механические и человеческие объятия: большинство встреченных мною взрослых аутистов обладали неким сексуальным опытом и испытывали сильное сексуальное влечение к тому или иному субъекту. Трудности возникают при интерпретации чувств и при осуществлении ответа, соответствующего невербальному «сообщению», намеку на эмоциональном уровне.

В подростке или даже молодом человеке физиологические проявления сексуального возбуждения могут вызвать стыд, страх, усилить чувство неуверенности в себе, невозможности контролировать ситуацию и себя в ситуации. Обследование DIR поможет определить трудности interoцепции или сенсорики (они могут усложнить интерпретацию сексуального возбуждения). Иллюстрацией послужит случай, когда Эли не распознал interoцептивные сигналы, приняв симптомы гриппа за... симптомы панической атаки. В результате он оказался в психиатрическом отделении, где и поставили правильный диагноз. Но опыт показывает, что при планомерном подходе к имеющимся сенсорным проблемам и наличию терпимого открытого *доброжелательного* партнера (и/или при доброжелательной терапевтической поддержке) аутисты в обстоятельствах интимного контакта успешно преодолевают сенсорную защиту или же совместно находят компромисс.

Слово «доброжелательного» выделено намеренно. Распространенная реакция родителей, педагогов и специалистов — это растерянность, раздражение, стыд и даже страх. Сексуальное образование нейротипичных детей происходит более гибко и нелинейно: сочетание информации, полученной от сверстников, в семье и в школе, и от полового партнера поддерживается интуитивным сексуальным поведением. В случае аутистов диссонанс нередко возникает из-за: 1 — в основном негативного, осуждающего отношения значимых людей и непонятной аутисту внутренней мотивации, диктующей ему поступки и движения, явно противоречащие всему, что он узнал раньше о правилах социального поведения (например, не дотрагиваться до чужих и не позволять другим дотрагиваться до себя); 2 — сложности в интерпретации полового поведения другой стороны; и 3 — недостатка не только эротического и сексуального опыта, но и дружеского социального взаимодействия. Поведение «снизу вверх», обусловленное желаниями, основанными на инстинктах, отличается от продуман-

ного поведения «сверху вниз» [9], но окружающие в основном не разделяют эти два вида поведения и не знают, как помочь аутисту активировать систему «сверху вниз» (на осознанном уровне, с использованием когнитивных построений, причинно-следственных и логических связей). В итоге аутист не доверяет обманывавшей его многократно интуиции или не может распознать сексуальное влечение и собственные чувства. Так, понимание собственной сексуальной ориентации, как, впрочем, и собственные шансы на успех в интимных отношениях, меняется в зависимости от новых знакомств и влияний.

Например, в компании гетеросексуалов **Джонни**, 24-летний выпускник колледжа с диагнозом РАС, считал себя гетеросексуалом, но, как только его девушка заговорила о сомнениях в собственной сексуальной ориентации, Джонни усомнился, не является ли он гомосексуалистом.

Рекомендации для «игры» со взрослыми

Клиницисты гораздо лучше понимают не только мыслительный процесс, но и «эмоциональную логику» аутистов, наблюдая и следуя за клиентом. Пробелы в языковой и жестовой коммуникации аутиста мешают ему насладиться общением; любимые люди и просто собеседники отвлекаются, а иногда и вовсе теряют интерес. Взаимодействие в терапевтической работе помогает обозначать и «заполнять» подобные пробелы по ходу занятия.

Чтобы полностью задействовать сенсомоторную сферу, DIRFloortime использует физический контакт, особенно при работе на начальных ступенях ФЭСР. При терапии со взрослым, обсуждая сложности взаимодействия в преддверии или во время сексуального контакта, приемы сенсомоторной игры могут оказаться полезным иллюстративным материалом. «Какие касания приятны? Какие касания возбуждают? Как отличить одно от другого? На более сложном уровне: как узнать, что может быть приятным партнеру?», — ответы на эти вопросы можно искать совместно в открытой доверительной работе со специалистом, готовым говорить на «неудобные» темы и создавать связи между эмоциями и их телесным проявлением. Например, совместное заполнение опросника по сенсорике [12] может явиться дверцей, открывающей путь к интимным темам.

Процессы ментализации и успешная саморегуляция являются непременным условием формирования Я. Но, как ни парадоксально, проблема заключается не в том, чтобы отгадывать или предвосхищать мысли других, а в том, чтобы **не пытаться** «читать» их мысли. Выработать способность к спонтанным решениям — достойная терапевтическая задача. Учитывая возможность неожиданного, отходя от заранее продуманного сценария, аутист получает в награду более сложные человеческие отношения.

Исследования показывают, что аутисты женского пола испытывают даже большие сложности в интерпретации эмоций другого человека, чем юноши-аутисты [4]. Женщины и девушки сталкиваются также с проблемами, обусловленными гендерными ожиданиями и ролью в обществе (более пассивной ролью «слабого пола» в романтических отношениях, менее ярко выраженными эмоциями, особенно негативными, и многими другими).

Джулия

22-летняя Джулия, студентка художественного колледжа, не впервые обращается к психотерапии, но диагноз РАС был поставлен ей совсем недавно. В прошлом она испытала множество эмоциональных травм, в том числе эпизодов сексуальной эксплуатации, поскольку не могла оценить нюансы ситуации в полной мере и/или предсказать развитие событий. Джулия обратилась к имеющимся онлайн-ресурсам, но обнаружила, что информации, пригодной для аутистов, практически не существует. Что до мира виртуальных знакомств, здесь еще меньше помощи и ресурсов. Как распознать опасное поведение, как отличить манипулятора или хищника в виртуальном общении, — все эти области остаются необследованными.

Джулия определила цель — научиться распознавать собственные эмоции и руководствоваться собственными чувствами. Джулия неоднократно оказывалась в ситуациях, описанных другими высокофункциональными аутистками, когда девушки прилагают огромные усилия, чтобы «быть как все», игнорируя собственные ощущения и потребности. Например, во время неожиданного для нее разрыва отношений, ей «было так больно, что она с трудом улыбнулась». Эта фраза свидетельствует об интернализации культурного стереотипа: если хочешь поддерживать взаимодействие, продолжай улыбаться.

ФЭСР высшего уровня и продвижение в область «множественных точек зрения»

Интересно, что на начальных этапах знакомства окружающие аутиста люди уделяют гораздо больше внимания подаваемым вовремя ответным репликам (т.е. интерактивным циклам третьей степени ФЭСР), чем более сложному навыку наблюдения за интересом собеседника и предвосхищения новых тем, но из дискуссий с клиентами-аутистами становится ясно, что, хотя вопросы контакта и общения остаются центральными, им гораздо важнее научиться углублять отношения. Опасность заключается в том, что аутист может потеряться в деталях («Моя жена только что проявила жестокость по отношению ко мне, подшутив над моей замедленной реакцией») и упустить общую картину («Но она любит меня»).

Сократовы вопросы как игровое взаимодействие

Сократовы вопросы, веками используемые для развития способностей критического мышления, позволяют продвинуть индивида вверх по ступеням интеллектуального развития. Вопросы, нацеленные на развитие эмоционального интеллекта, задавать сложнее: необходимо принимать во внимание и заранее учесть их уместность с позиции времени, степени инсайта, готовности к переменам и множество прочих факторов. Метод сократовых вопросов может помочь прояснить процесс мышления, выбрать способ мышления, обнаружить ошибки в суждениях, а также проанализировать возможные последствия. Например: «Почему вы думаете, что это предположение правильное?», «Не могли бы вы объяснить свои чувства в тот момент?», «Нравится ли вам, когда люди поступают с вами так, как вы только что поступили с X?», «Как вы передали чувства к Y?», «Возможно ли стать «детективом» и расследовать, что Z чувствует на самом деле?», «Кому еще могло бы быть интересно ваше хобби?» и т.д. Предположение, обнаружение альтернативных точек зрения, оспаривание, поиск противоречий, критическое воспроизведение инцидентов, множественные версии одного и того же события могут стать частью ролевой игры. Систематические «открытые», то есть не предполагающие односложный ответ, вопросы апеллируют одновременно к логическому мышлению и к эмоциональному интеллекту.

Если окружающие игнорируют объективные способности аутиста или, наоборот, реагируют с преувеличенным восторгом, к примеру, на попытку завязать беседу, критерии сдвигаются, и взрослый аутист начинает сомневаться в себе и в своем поведении. Эмоционально позитивные, но безусловно честные и на возрастном уровне отзывчивые — это та поддержка, которая поможет аутисту принять правильное решение и повысить реалистичность самооценки.

Умение распознать и *принять* намерения другого, подтвержденное предыдущим когнитивным и эмоциональным опытом, поддержанное сенсорикой и автономной нервной системой, — это и есть искомый социальный/эмоциональный интеллект, который поможет не только выстроить, но и надолго сохранить значимые отношения.

Отношения «клиент — специалист»

Отношения «клиент — специалист» требуют от клинициста компетентности. Ещё важнее создать и поддерживать атмосферу открытости к неожиданным поворотам: как бы мы ни старались понять логику другого, нас может ждать поражение, разочарование, сюрприз, — и всё это тоже является частью межличностного общения! Можно предвкушать реакцию другого

и испытывать при этом удовольствие («Я весь день воображала, какую рожицу вы скорчите, когда я расскажу о вчерашнем свидании!», — сказала Джулия). Терпимость и терпение, умение возвращаться к контакту невзирая на разочарование, — недостающие фрагменты той общей эмоциональной картины, которую пытаются создать специалист и его клиент. Формирование именно этих умений приближает нас к межличностным компетенциям, необходимым для долгосрочных отношений. Э. Троник [16] заметил, что большая часть взаимодействия между матерью и младенцем — это не межличностная идиллия, а исправление «нарушений связи» между вышеозначенными коммуникативными партнерами. Д. Дана отмечает «сложное равновесие между социальной поддержкой и социальной связью» [8, с. 30] (в сущности, продуктом взаимодействия). Со-регуляция и социальные связи облегчают субъективное ощущение одиночества и поддерживают ощущение безопасности в отношениях. Задачей клинициста является установление доверительной атмосферы с помощью мимики, жестикюляции и просодики, следующей за предпочтениями клиента; и дальнейшее использование создавшейся связи для успешного решения проблем.

«Хорошими стратегиями могут стать сочетание процессов «сверху вниз» и «снизу вверх», использующих телесную динамику в сочетании с нейрокогнитивной высокоаффективной работой» [2, с. 16], обращая внимание на просодику речи, а в случае эмоционального взрыва, нарушившего равновесие между партнерами, — на восстановление гомеостаза и состояния «до эмоционального всплеска».

Если терапевт не будет относиться к семье как к своему клиенту, он может испытать контрперенос и проективную потерю регуляции: уставшие от двойной (партнер + родитель) роли жены, травмированные вечными конфликтами и поведенческими взрывами дети и сам отчаявшийся аутист могут вызвать

выгорание в самом оптимистично настроенном терапевте. Ощущение специалистом беспомощности само по себе является симптомом. «Книга учета» обид может быть очень толстой, но важно не перелистывать страницы прошлого, а в настоящем продвигать всю семью в направлении более эффективного и гармонично отлаженного, сонстроенного взаимодействия, корректируя раздражители, обучая партнера (друга, родственника) и самого аутиста только ему присущим механизмам саморегуляции и выстраивая систему поддержки в социуме.

Заключительные выводы и перспективы исследований

Чтобы понять, можно ли по-настоящему эффективно обучить взрослого аутиста ментализации, приёмам критического мышления, чуткому реагированию на эмоциональные запросы партнеров, необходимы долгосрочные наблюдения и новые исследования. На этом же этапе лучший «подарок» от специалиста — это демонстрация умения справляться с неопределённостью, не просто ожидая разрешения тревожащей ситуации в ту или иную сторону, а оставаясь в состоянии «бодрого любопытства». Сложность терапевтического вмешательства при работе со взрослыми аутистами — находиться «в моменте», в постоянном гибком контакте с другим, и «вращивать» те отношения, которые могут и должны расцвести за пределами терапевтического кабинета.

Если же профессионалам и обществу удастся выстроить систему общественной, социальной и терапевтической поддержки для взрослых аутистов, вопросы их старения не потребуют специальных разработок, а задачи, стоящие перед ними, немногим будут отличаться от задач нейротипичных людей старшего возраста. ■

Литература

1. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом: использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. Москва: Теревинф, 2013. 512 с. ISBN 978-5-4212-0148-9.
2. Ицкович Г. Аффективные состояния и использование аффекта в клинической практике DIRFloortime // *Аутизм и нарушения развития*. 2019. Том 17. № 2 (63). С. 5–17. doi:10.17759/autdd.2019170201
3. Ицкович Г. Стратегии помощи взрослым с РАС. Профессиональная и социальная адаптация // *Аутизм и нарушения развития*. 2020. Том 18. № 2 (67). С. 63–39. doi:10.17759/autdd.2020180201 (In Russ.).
4. Baron-Cohen S., Bowen D.C., Holt R. J., Allison C., Auyeung B., Lombardo M.V. et. al. The “Reading the Mind in the Eyes” Test: Complete Absence of Typical Sex Difference in ~400 Men and Women with Autism. *PLoS ONE*, 2015. 10(8): e0136521. doi: 10.1016/0010-0277(85)90022-8
5. Bateman A.W., Fonagy P. Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice. 2nd ed. Washington: American Psychiatric Association Publishing, 2019. 446 p. ISBN 978-1-61537-140-2.
6. Benvenuto S. Autism: A battle lost by psychoanalysis. *Division Review*, 2019, no. 19, pp. 26–32.
7. Clynes M. Sentic: The Touch of Emotions. Garden City: Anchor Press, 1978. 281 p. ISBN 0-38508622-9.
8. Dana D. Polyvagal Exercises for Safety and Connection: 50 Client-Centered Practices. W.W. Norton: 1st Ed., 2020. 331 p., ISBN9780393713855.
9. Delahooke M. Beyond Behaviors: Using Brain Science and Compassion to Understand and Solve Children’s Behavioral Challenges. Gateway: 1st Ed., 2019.
10. Grandin T., Barron S. The Unwritten Rules of Social Relationships: Decoding Social Mysteries Through the Unique Perspectives of Autism. *Arlington: Future Horizons, 2005. 383 p. ISBN 1-932565-06-X.*

11. *Grandin T.* Thinking in pictures and Other Reports from My Life with Autism. — London: Bloomsbury, 2014, 304 p. ISBN 978-1-40880730-9.
12. *Greenspan J., Greenspan S.I.* Functional Emotional Developmental Questionnaire for Childhood: A Preliminary Report on The Questions and Their Clinical Meaning. *Journal of Developmental and Learning Disorders*, 2002, no. 6, pp. 71–116.
13. *Keysar B., Lin S., Barr D.J.* (2003-08-01). Limits on theory of mind use in adults. *Cognition*. 89 (1):25–41. doi:10.1016/S0010-0277(03)00064-7.
14. *Mitchell S.* Can Love Last?: The Fate of Romance over Time. W. W. Norton: 1st Ed., 2002.
15. *Moore C., Frye D.* (1991). The acquisition and utility of theories of mind. In *D. Frye & C. Moore (Eds.)*, Children's theories of mind (pp. 1–14). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
16. *Tronick E., Gold C.* The Power of Discord: Why the Ups and Downs of Relationships Are the Secret to Building Intimacy, Resilience, and Trust. New York: Little, Brown, Spark; Hachette Book Group. 2020.

References

1. *Greenspan S.I., Wieder S.* Na ty s autizmom: ispol'zovanie metodiki Floortime dlya razvitiya otnoshenii, obshcheniya i myshleniya [Engaging autism: using the Floortime approach to help children relate, communicate and think]. Moscow: Publ. Terevinf, 2013. 512 p. ISBN 978-5-4212-0148-9.
2. *Itskovich G.* On Affective States and the Use of Affect in DIRFloortime Clinical Practice. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism & Developmental Disorders*, 2019. Vol. 17. No 2 (63). Pp. 5–17. doi: 10.17759/autdd.2019170201 (In Russ.).
3. *Itskovich G.* Therapeutic Strategies for Adults with ASD. Professional and Social Adaptation. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2020. Vol. 18, no. 2 (67), pp. 63–69. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180209> (In Russ.).
4. *Baron-Cohen S., Bowen D.C., Holt R.J., Allison C., Auyeung B., Lombardo M.V., et. al.* The “Reading the Mind in the Eyes” Test: Complete Absence of Typical Sex Difference in ~400 Men and Women with Autism. *PLoS ONE*, 2015. 10(8): e0136521. doi: 10.1016/0010-0277(85)90022-8
5. *Bateman A.W., Fonagy P.* Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice. 2nd ed. Washington: American Psychiatric Association Publishing, 2019. 446 p. ISBN 978-1-61537-140-2.
6. *Benvenuto S.* Autism: A battle lost by psychoanalysis. *Division Review*, 2019, no. 19, pp. 26–32.
7. *Clynes M.* Sentics: The Touch of Emotions. Garden City: Anchor Press, 1978. 281 p. ISBN 0-38508622-9.
8. *Dana D.* Polyvagal Exercises for Safety and Connection: 50 Client-Centered Practices. W.W. Norton: 1st Ed., 2020. 331 p., ISBN9780393713855.
9. *Delahooke M.* Beyond Behaviors: Using Brain Science and Compassion to Understand and Solve Children's Behavioral Challenges. Gateway: 1st Ed., 2019.
10. *Grandin T., Barron S.* The Unwritten Rules of Social Relationships: Decoding Social Mysteries Through the Unique Perspectives of Autism. *Arlington: Future Horizons*, 2005. 383 p. ISBN 1-932565-06-X.
11. *Grandin T.* Thinking in pictures and Other Reports from My Life with Autism. — London: Bloomsbury, 2014, 304 p. ISBN 978-1-40880730-9.
12. *Greenspan J., Greenspan S.I.* Functional Emotional Developmental Questionnaire for Childhood: A Preliminary Report on The Questions and Their Clinical Meaning. *Journal of Developmental and Learning Disorders*, 2002, no. 6, pp. 71–116.
13. *Keysar B.; Lin, Shuhong; Barr, Dale J.* (2003-08-01). Limits on theory of mind use in adults. *Cognition*. 89 (1):25–41. doi:10.1016/S0010-0277(03)00064-7.
14. *Mitchell S.* Can Love Last?: The Fate of Romance over Time. W. W. Norton: 1st Ed., 2002.
15. *Moore C., Frye, D.* (1991). The acquisition and utility of theories of mind. In *D. Frye & C. Moore (Eds.)*, Children's theories of mind (pp. 1–14). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
16. *Tronick E., Gold C.* The Power of Discord: Why the Ups and Downs of Relationships Are the Secret to Building Intimacy, Resilience, and Trust. New York: Little, Brown, Spark; Hachette Book Group. 2020.

Информация об авторах

Ицкович Галина, лицензированный клинический социальный работник (LCSW-R), магистр социальной работы, психотерапевт, DIR-эксперт, ICDL, г. Нью-Йорк, США, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1722-2203>, e-mail: galaitsk@gmail.com

Information about the author

Galina Itskovich, Licensed Clinical Social Worker (LCSW-R), Master's in Social Work, psychotherapist, the DIR-Expert, ICDL, New York, USA, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1722-2203>, e-mail: galaitsk@gmail.com

Получена 17.02.2021

Received 17.02.2021

Принята в печать 07.09.2021

Accepted 07.09.2021

Цифровые решения в инклюзивном образовании детей с расстройствами аутистического спектра

Солдатенкова Е.Н.

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6901-4396>, e-mail: Elenasol08@mail.ru

Блинова И.В.

ООО «Исток-Аудио Трейдинг»,
г. Фрязино, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5885-8534>, e-mail: io@istok-audio.info

В статье дано описание ассистирующих технологий — мобильных приложений «Читаю без мамы» и «Мой альбом», разработанных для обучения детей с расстройствами аутистического спектра. Представленные электронные программы спроектированы на базе традиций отечественного научного знания и помогают в решении задачи включения детей с расстройствами аутистического спектра в образовательное пространство. Нацеленные на выделение и развитие «Я-действия» ребенка, становление поля осмысления понятия, а также на развитие устной речи (у неговорящих детей дошкольного возраста посредством перестройки способа реализации нарушенной функции), они помогают организовать работу с детьми, могут стать функциональным протезом при отсутствии речи на начальном этапе работы с ребенком (одно из приложений можно использовать в качестве коммуникатора). Ориентированные на обобщенный способ педагогического действия мобильные приложения имеют форму шаблона, который позволяет использовать их вариативно, персонифицируя образовательную траекторию не только в работе с данной категорией детей. Приложения дополнены методическими рекомендациями для специалистов и родителей.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, цифровые технологии, коммуникатор, поле осмысления понятия, «Я-действие», культурно-историческая теория, деятельностный подход, межфункциональный анализ.

Для цитаты: Солдатенкова Е.Н., Блинова И.В. Цифровые решения в инклюзивном образовании детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 3 (72). С. 23–30. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190303>

Digital Solutions in the Inclusive Education of Children with Autism Spectrum Disorders

Elena N. Soldatenkova

Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6901-4396>, e-mail: Elenasol08@mail.ru

Irina V. Blinova

Istok-Audio Trading LLC,
Fryazino, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5885-8534>, e-mail: io@istok-audio.info

CC BY-NC

The article describes assistive technologies — mobile applications «I Read Without Mom» and «My Album», developed to educate children with autism spectrum disorders. Presented applications are designed on the basis of the traditions of national scientific knowledge and aimed to help in solving the problem of including children with autism spectrum disorders in the educational environment. Discussed applications can help to organize work with children, can become a functional prosthesis in the absence of speech at the initial stage of working with the child (one of the applications can be used as a communicator). Applications goals include: pointing out and development of the child's «I-action», development of a «concept area comprehension», development of oral speech, in non-speaking preschool children this is implemented by restructuring the way the impaired function is realized. Mobile applications which are focused on a generalized method of pedagogical action developed as a template that allows to use it variably, personifying the educational trajectory not only in working with ASD children. The applications are supplemented with methodological recommendations for professionals and parents.

Keywords: autism spectrum disorders, ASD, digital technologies, concept comprehension field, verbal communication, communicator, self-imaging, «I-action» concept, cultural-historical theory, activity approach, cross-functional analysis.

For citation: Soldatenkova E.N., Blinova I.V. Digital Solutions in the Inclusive Education of Children with Autism Spectrum Disorders. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2021. Vol. 19, no. 3 (72), pp. 23–30. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190303> (In Russ.).

Использование ассистирующих технологий в сопровождении детей с особыми образовательными потребностями получило широкое распространение. Постепенно технологизация стала проникать и в образовательное пространство детей с РАС. Стихийно созданные ассистирующие технологии (например, приложение «Look At Me» и другие) допускали организацию работы с ребенком лишь в узком круге задач, были не применимы к спектру нарушений, не отражали обобщенного способа педагогического действия, были построены исключительно на личном опыте авторов и без опоры на целостный рефлексивный анализ и методологию процесса развития¹. В своем большинстве они ориентировали ребенка на имитацию, использовались в качестве сенсорной стимуляции либо дублировали в электронном формате бумажные материалы (электронные картотеки). Некоторые из разработок констатировали факты, которые были доступны и при непосредственном наблюдении (например, браслет AutismCare с прогнозированием наступления аффекта). Интеграции основных идей, связанных с развитием ребенка, с возможностями цифрового устройства, не происходило. В результате цифровое пространство сопровождения детей с РАС стало полем конкурирующих технологий, разрешающих частные задачи в узкой области (большинство технологий построены на функциональном анализе) и не отвечающих на ключевые вопросы, особенно остро стоящие перед ребенком с РАС: формирование субъектности («Я-действия» [18]) ребенка с РАС; формирование устной речи у неговорящих

детей (по данным полевого исследования, примерно 89% детей с РАС в дошкольном возрасте не говорят [23]), формирование поля осмысления понятия [12, с. 221]. Таким образом задача включения детей с РАС в детско-взрослую общность никак не соотносилась с цифровыми средствами, которые были предложены для ее решения: использование альтернативной коммуникации и коммуникаторов вторично загоняло детей в аутистический круг специфики общения (в отличие от процессуального действия — развития устной речи как более универсальной формы коммуникации — через перестройку способа реализации нарушенной функции, на что ориентировала нас традиция отечественной науки); а недостаточный уровень сформированности представлений о себе, несформированность поля осмысления понятия, как и своих действий, в сочетании с организацией работы с ориентиром на подкрепление желательного поведения [25; 26; 27], приводило к несформированности регуляторного компонента деятельности и «Я-действия».

Мы постарались учесть эти противоречия и предложили свое решение: мобильные приложения, созданные совместно с сотрудниками ООО «Исток-Аудио Трейдинг», воплотили в жизнь не отдельные технологические инновации, а универсальные решения, реализованные в шаблонах, позволяющих вариативно выстраивать зону ближайшего развития любому ребенку, замещаая и поддерживая его действия, удерживая его в культурном нормативе; в шаблонах, которые могут быть дополнены материалом, отражающим личный его опыт, что особенно важно для

¹ Следует отметить, что когда мы говорим о развитии, мы опираемся на целостный системный межфункциональный анализ и междисциплинарные исследования в области клинической медицинской психологии детей и подростков, логопедии, психологии развития: культурно-историческую теорию Л.С. Выготского [5–12], а также на разработки в области развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова [3, с. 17–21].

детей с синкретичностью мышления². Ведь подобный формат построения мобильных приложений позволяет поддерживать вариативность образовательных траекторий (и по мере взросления ребенка); использовать приложение для большего числа учеников (многопользовательская версия содержит 30 профилей); работать как в ситуации прямого пути развития коммуникативного действия с ребенком с приложением «Мой альбом», так и в ситуации обходного пути (при отсутствии речевого общения и перестройки способа реализации нарушенной функции): приложение «Читаю без мамы» имеет первый и четвертый уровни, которые могут служить самостоятельными коммуникаторами, а второй и третий уровни активно используются при развитии устной речи с опорой на письменную.

Следует обратить внимание на то, что их использование задает требования к квалификации специалиста, сопровождающего ребенка с РАС. Специалист должен иметь базовые знания в области психологии развития (культурно-исторической теории и деятельностных практик — практик развития), логопедии, медицинской психологии, а также владеть навыком целостного системного межфункционального анализа, в отличие от простого функционального. О системности как закономерности процесса развития писал П.К. Анохин [1], мы также обратились к системности при проектировании данных разработок. Ведь при отсутствии указанных компетенций специалист может столкнуться с трудностью подбора рабочего материала, который для каждого ребенка сугубо индивидуален и ориентирован на его зону ближайшего развития, а также учитывает патогенез нарушения (работа в рамках функционального подхода ориентирована лишь на онтогенез функции и не предполагает использования возможностей ее перестройки). Отметим, что в работе с нормативно развивающимися детьми владение специалистом коррекционными методами не столь значимо.

Первичная апробация цифровых помощников позволила нам сделать предварительный вывод о том, что данные инструменты смогут выдержать конкуренцию на рынке электронных образовательных ресурсов. Барьером в их использовании может стать ограниченность специалистов навыками лишь функционального анализа, несформированность навыков целостного межфункционального анализа, позволяющего осуществлять перестройку способа реализации нарушенной функции, а также неготовность

работать в рамках деятельностных образовательных практик, формирующих субъектность ребенка. Но мы надеемся, что специалистами, нацеленными на качественный анализ и содержательную работу с ребенком, и этот барьер будет успешно преодолен.

Представим каждую из разработанных технологий, подкрепив описание рекомендациями, помогающими ориентироваться в условиях ее использования.

Мобильное приложение «Читаю без мамы»

Приложение предназначено для занятий с ребенком по формированию навыков чтения и письма; может быть полезно при развитии речи (через перестройку способа реализации функции: посредством обучения чтению и письму)³, также может быть использовано в качестве коммуникатора (при отсутствии речи у детей с аутизмом, гиперлексией и другими нарушениями).

Приложение имеет следующие особенности:

1. Построено с учетом основных закономерностей нормального и абнормального развития ребенка.

2. Обеспечивает персонализацию траектории обучения ребенка за счет использования лично значимого наглядного материала, фиксируемого в приложении, и за счет построения индивидуальной траектории развития ребенка, зависящей и от готовности органов артикуляционного аппарата к речевой коммуникации (следует обратить внимание на то, что передача ребенком сообщения может осуществляться звуком, слогом, словом или письменно, а его содержание устанавливается в процессе взаимодействия и взаимной договоренности с ребенком). Например, процесс употребления пищи для кого-то из детей мы можем обозначить словом «ам», а для кого-то словом «кушать».

3. Обеспечивает конкретизацию материала на первом этапе обучения: использование фотографических изображений предметов позволяет детям с особыми образовательными потребностями (синкретичностью мышления) лучше осваивать материал и предупреждает возникновение смыслового барьера во взаимодействии с ребенком.

4. Предусматривает этапность работы, которая соотносится с переходными формами при развитии речевого общения (задает условия для перехода от общения фотографическими изображениями предметов к общению посредством речи письменной и далее, при определенных условиях, — к речи устной).

² Синкретичность мышления наблюдается на начальной ступени формирования обобщения. Исследование этапов формирования мышления (от синкретичного мышления к мышлению в комплексах, а затем к мышлению в понятиях) описано в методике исследования развития понятий Л.С. Выготского — Л.С. Сахарова (*примечание авторов*).

³ Традиция отечественной науки (культурно-историческая теория и деятельностный подход), в отличие от зарубежных подходов, построенных лишь на функциональном анализе (например, Bondy A., Frost L. [24]), ориентирована на перестройку способа реализации нарушенной функции, на развитие речевого общения как более универсального средства коммуникации, которую дает межфункциональный анализ и междисциплинарный подход и построение «обходных путей» развития. Зарубежные подходы, как правило, ориентированы на формирование альтернативной коммуникации.

5. Создает условия для самостоятельной работы ребенка при отработке определенного навыка (чтения слогов, написания букв) при удержании его в границах правильного выполнения действия.

6. Обеспечено средствами контроля за правильным формированием навыка и возможностью оценки уровня его сформированности.

7. Позволяет свободно структурировать учебный материал в соответствии с индивидуальным профилем ученика, формировать одновременно 30 профилей учеников (при использовании программы специалистами).

Приложение состоит из 4-х уровней (коммуникативных ступеней, траекторий образовательного маршрута ребенка), прохождение которых создает условия для перехода от использования во взаимодействии с ребенком фотографий к использованию письменной речи и построению речи устной на базе письменной. Данные уровни обозначены как:

«*Называю предметы*»: выбор актуальной потребности пользователя предмета/действия и ее называние (озвучивание с помощью программы).

«*Учу названия*»: упражнения, направленные на пропедевтику освоения знака (буквы) и на запоминание последовательности знаков (букв) в образе слова.

«*Тренажер*» (тренировка) в:

- правильном написании букв,
- правильном чтении слогов.

«*Я говорю*»: коммуникатор — программа преобразования текста в речь.

Перед началом работы с приложением необходимо провести предварительную подготовку — внести в электронный шаблон фотографии, отражающие ситуации (предметы), с которыми ребенок сталкивается в повседневной жизни, и которые для него в эмоциональном отношении положительно окрашены. Учитывая факт синкретичности мышления детей с аутизмом, важно подготовить именно фотографические изображения предметов-символов, которые ребенок использует (предложение рисованных изображений или фотографий предметов, не используемых ребенком, на начальном этапе работы недопустимо). При этом нужно соотносить содержательный материал с зоной ближайшего развития ребенка, определяемой теми задачами, которые он еще не может решить самостоятельно, но способен решить в совместной деятельности со взрослым. При ее определении родителям лучше проконсультироваться со специалистом (особенно в ситуациях сопровождения детей с отсутствием речевого общения). Уже первый уровень дает возможность вариативного построения коммуникативной траектории: как мы писали ранее, для одних детей можно задать подпись «кушать», для других — пока лишь «ам». Алгоритм подобной работы описан в статье: «Технология развития коммуникации детей с РАС как составляющая инклюзивной практики» [2] и прописан в методических рекомендациях, дополняющих программу.

При решении задачи формирования навыка пользования коммуникативным средством, в особенности у детей, имеющих РАС, наряду с работой с приложением, целесообразно встраивать *формирующее оценивание* [4] коммуникативного действия в повседневных жизненных ситуациях по следующим результатам: использование различных коммуникативных средств (фото, письменная и устная речь) в ситуациях совместного взаимодействия: знание стандартных фраз и оборотов речи для их применения с привлечением, при необходимости, альтернативных средств коммуникации без использования руки взрослого: ведь именно это является показателем осмысления материала, а не пресловутое «повторил три раза с тремя разными людьми», что мы часто слышим в тиражируемых рекомендациях. Также следует оценивать адресное обращение ко взрослому; сформированность механизма совместного внимания в ситуациях совместного действия; использование указательного жеста в ситуациях совместно-разделенного действия; фиксацию взгляда ребенка на лице человека, к которому он обращается (ориентир на рот и образ артикуляционного действия). Подвергается формирующему оцениванию использование социальных ритуалов, жестов («привет», «пока»...) и понимание обращенной речи в достаточном или полном объеме. Следует учитывать и дезориентированность ребенка при ошибочном назывании предмета другим словом; проявление навыков самоконтроля и самокоррекции ошибок; снижение феномена птичьего языка, уменьшение эхολаличных высказываний (отраженной речи). Данные коммуникативные результаты дефицитны при РАС и могут считаться индикаторами норматива коммуникативного развития.

Мобильное приложение «Мой альбом»

Приложение помогает организовать работу с ребенком по развитию его личностной компетентности, нацеливая на развитие «Я-индивидуального» и «Я-социального» ребенка [18], формируя у него ориентир на действие другого и позиционное видение. Мы предлагаем использовать приложение в период дошкольного детства и в переходном для ребенка периоде — при поступлении в первый класс — с целью развития личностной готовности к обучению в школе и смягчения кризисного переходного периода за счет постепенного привыкания ребенка к новым школьным условиям. Приложение позволяет визуализировать изменение статуса ребенка, наглядно демонстрирует динамику его достижений, помогает в формировании самосознания, половозрастной и ролевой идентификации. Особенно актуально его использование при обучении детей с РАС, так как помогает решить задачи, указанные в требованиях

НОО Приложения 8 к АООП⁴: развитие представлений о себе, о различиях с другими, способности взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, формирование опыта понимания другого, эмпатии, умения совершать моральный выбор, способности к осмыслению и оценке окружения, своего в нем места, заметно повышая эффективность обучения за счет его персонализации и использования наглядного материала (личных фотографий ребенка и его окружения), отражающего его непосредственный опыт. Подбор содержательного материала, помогающего ребенку с РАС в осмыслении/обозначении себя и окружающих, в определении своего места в мире, должен быть так же ориентирован на зону ближайшего развития ребенка. Например: при заполнении странички «Мама любит» важно подобрать такой материал, который будет работать на горизонт развития и целеполагание ребенка. Это может быть фотография, где он, например, чистит зубы. Данный вид наглядности формирует у ребенка ориентировку на этологически значимые признаки взрослого (лицо мамы, улыбка) и на следующее за эмоциональной реакцией нормирование поведения ребенка. В сознании ребенка эта ситуация представляется как «мама любит, значит радуется, то есть улыбается, когда я правильно себя веду, чищу зубы». При заполнении страниц альбома учтена вариативность: некоторые страницы (например, «Я не люблю...») можно задать различными словами (для кого-то «я не люблю» значит «я сержусь», для кого-то «я плачу»). Особенно важно этот момент учитывать при работе с детьми с РАС из-за синкретичности их мышления. Все это прописано в методических рекомендациях, которые заложены в программу. Они помогут подобрать правильный содержательный материал для оформления всех 14-ти страничек альбома. Хотя пользователи программы не ограничены необходимостью использовать лишь эти страницы. Приложение предоставляет взрослому добавить раздел: это функция, позволяющая самостоятельно, в зависимости от индивидуальных задач, дополнить альбом другими страницами. Например, это может быть страница «Дневник настроений», которая поможет ребенку в осмыслении его переживаний и в правильном обозначении эмоций, особенно у детей с синкретичностью мышления. Или страница «Что я возьму с собой в школу». Содержание определяется индивидуальным горизонтом каждого ребенка и задачами обучения. Рассмотрение данного альбома и проведение еженедельных бесед по его страничкам позволит ребенку уточнить его представления о себе и окружающем социальном мире.

При решении задачи формирования представлений о себе [16], при анализе своей позиции и позиции другого, в процессе развития навыков саморегуляции, помимо работы с приложением также встраивается *формирующее оценивание* [4] уже *по следующим результатам*: узнавание себя в зеркале; отклик на свое имя, дезориентация при назывании другим именем; называние своего имени при знакомстве; правильное использование личных местоимений (ребенок говорит «я хочу», а не отраженно повторяет за взрослым его вопрос «Ты хочешь?»); правильное использование глаголов (говорит «хочу», а не «хочешь» при обращении); показ по просьбе частей тела на себе и на другом («Где у тебя нос?», «Где у мамы нос?»); ответы на вопросы о своем возрасте, половой принадлежности; рассказ о том, что ребенок любит/не любит, умеет/не умеет, чему только учится; называние имен других людей по просьбе; рассказ о своем эмоциональном состоянии с обозначением его причин, а также ориентир на эмоциональное состояние другого человека (пожалеть и прочее), корректировка своего действия с учетом эмоционального состояния другого человека (прекращать действие, если другой начинает плакать, сердиться); выбор адекватного способа поведения в соответствующей ситуации; проявление эмоциональной отзывчивости, альтруистического поведения; знание норм и правил социального взаимодействия и следование им, варьирование способов социального взаимодействия с учетом ситуационных условий при осознании себя частью группы (понимает, что от его вклада зависит общий результат). Данные показатели могут считаться примерными составляющими «Я-индивидуального» и «Я-социального» и составляют ядро формирующегося «Я-действия» [18] ребенка, которое особенно дефицитарно у детей с РАС. Фундаментально эти составляющие прописаны в концепции Д.Б. Эльконина, описавшего микроструктуру человеческого действия, согласно которой ход развития определяется движением от системы «ребенок — взрослый» к системе «ребенок — предмет». Концепция ориентирует нас на то, что при освоении различных видов деятельности сначала устанавливаются отношения со взрослым как носителем общественного опыта, а на этой основе осваиваются соответствующие виды деятельности.

Обращаясь к опыту использования цифровых помощников, мы делаем предварительный вывод о том, что они являются отличным средством, упрощающим организацию образовательного процесса, адаптацию учебного материала к потребностям конкретного ребенка, позволяющим автоматизировать навыки без участия взрослого, а в случае необходимости, на на-

⁴ Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 года № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Приложение № 8. Требования к АООП НОО обучающихся с расстройствами аутистического спектра, <https://base.garant.ru/70862366/47c0c676c4eea47d6f8dd080df4a487f/>

чальном этапе работы, — стать функциональным протезом. Но, в отличие от созданных ранее продуктов, эти средства обеспечивают лучшую персонализацию и формируют осмысление. Ведь для специалистов-

качественников важна не имитация, не стимуляция и не игра в дополненной реальности: для них важно выполнение ребенком осмысленного действия, важно *его осознанное* действие [5; 17; 18]. ■

Литература

1. Анохин П.К. Системогенез как общая закономерность эволюционного процесса // Бюллетень экспериментальной биологии и медицины. 1948. Т. 26. № 8. С. 81–99.
2. АLEXИНА С.В., СОЛДАТЕНКОВА Е.Н. Технология развития коммуникации детей с РАС как составляющая инклюзивной практики // Инклюзивное образование: результаты, опыт, перспективы: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С.В. АЛЕХИНОЙ. Москва: МГППУ, 2015. С. 470–478. ISBN 978-5-94051-117-5.
3. АРХИПОВ Б.А., ЭЛЬКОНИН Б.Д. Язык антропотехнического (посреднического) действия // Антропопраксис: Ежегодник гуманитарных исследований: Т. 3. Ижевск: ERGO, 2011. С. 5–16. ISBN 978-5-98904-121-3.
4. ВОРОНЦОВ А.Б. Формирующее оценивание: подходы, содержание, эволюция: Краткое пособие по деятельностной педагогике: Часть 1. Москва: Авторский клуб, 2018. 166 с. ISBN 978-5-906778-78-9.
5. ВЫГОТСКИЙ Л.С. Психология развития человека. Гл. 11. Мышление и речь. [Электронный ресурс]. Москва: Смысл: Эксмо, 2006. 1136 с. ISBN 5-699-13728-9. URL: <https://megaobuchalka.ru/6/5720.html> (дата обращения: 28.07.2021).
6. ВЫГОТСКИЙ Л.С. Собр. соч.: в 6 т.: Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В.В. Давыдова. Москва: Педагогика, 1982. 504 с.
7. ВЫГОТСКИЙ Л.С. Собр. соч.: в 6 т.: Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. Москва: Педагогика, 1983. 368 с.
8. ВЫГОТСКИЙ Л.С. Собр. соч.: в 6 т.: Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. Москва: Педагогика, 1983. 368 с.
9. Деятельностный подход в образовании: Монография: Кн. 1 / сост. В.А. Львовский. Москва: Авторский клуб, 2018. 360 с. ISBN 978-5-907027-04-6.
10. Деятельностный подход в образовании: Монография: Кн. 2 / сост. В.А. Львовский. Москва: Авторский клуб, 2019. 304 с. ISBN 978-5-907027-25-1.
11. Деятельностный подход в образовании: Монография: Кн. 3 / сост. В.А. Львовский. Москва: Авторский клуб, 2020. 232 с. ISBN 978-5-907027-32-9.
12. Записные книжки Л.С. Выготского: избранное / под общ. ред. Е. Завершневой и Р. ван дер Веера. Москва: Канон-плюс, 2018. 608 с. ISBN 978-5-88373-064-0.
13. Ильенков Э.В. <Лекция о сознании> / Публ., предисл. и примеч. А.Д. Майданского // Философский журнал. 2021. Т. 14. № 1. С. 162–172. DOI:10.21146/2072-0726-2021-14-1-162-172
14. Мелас В.Б., Золотухина-Аболина Е.В. Переживание и действие: Феноменологический и экзистенциальный подходы. Санкт-Петербург: Владимир Даль, 2020. 254 с. ISBN 978-5-93615-243-6.
15. Михантьева М. Как устроена доказательная медицина и почему не всякое лекарство — благо [Электронный ресурс] // Теории и практики. 22 июля 2019. URL: <https://theoryandpractice.ru/posts/17560> (дата обращения: 28.07.2021).
16. Солдатенкова Е.Н., Федоренко Н.Л., Хилько А.В. Развитие представлений о себе у детей с РАС / Развитие региональной сети образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи в городе Москве: 1993–2009 годы / отв. ред. Т.Н. Гусева. Москва: Школьная книга, 2009. 624 с.
17. Эльконин Б.Д. Л.С. Выготский — Д.Б. Эльконин: знаковое опосредствование и совокупное действие // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 57–63.
18. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск: ERGO, 2010. 280 с. ISBN 978-5-98904-078-0.
19. Эльконин Б.Д. О феноменах переходных форм действия // Вопросы психологии. 1994. № 1. С. 47–54.
20. Эльконин Б.Д. Посредническое Действие и Развитие // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 93–112. DOI:10.17759/chp.2016120306
21. Эльконин Б.Д. Продуктивное действие // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 1. С. 116–122. DOI:10.17759/chp.2019150112
22. Фуко М. История безумия в классическую эпоху. Санкт-Петербург: Университетская книга: Рудомино, 1997. 576 с. ISBN 5-7914-0023-3.
23. Alekhina S., Soldatenkova E. The development of communication as a condition for inclusion of children with autism in education. In INTED2015 [9th International Technology, Education and Development Conference] Proceedings. Madrid: Publ. IATED, 2015. Pp. 3331–3336. ISBN 978-84-606-5763-7.
24. Bondy A., Frost L. Educational Approaches in preschool: Behavior techniques in a public school setting. In Schopler E., Mesibov G.B. (eds.) Learning and Cognition in autism. New York: Publ. Plenum, 1995. Pp. 311–333. ISBN 978-0-306-44871-3. DOI:10.1007/978-1-4899-1286-2_16
25. Lovaas O.I. Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1987, vol. 55, no. 1, pp. 3–9. DOI:10.1037//0022-006x.55.1.3
26. Skinner B.F. Verbal Behavior. New York: Publ. Appleton-Century-Crofts, 1957. 470 p. ISBN 0-39081295-1.
27. Sundberg M.L., Partington J.W. Teaching language to children with autism or other developmental disabilities. Pleasant Hill: Publ. Behavior Analysts Inc., 1998. 246 p. ISBN 978-0-96809850-9.

References

1. *Anokhin P.K.* Sistemogenez kak obshchaya zakonomernost' evolyutsionnogo protsessa [Systemogenesis as a general pattern of the evolutionary process]. *Byulleten' eksperimental'noi biologii i meditsiny [Experimental Biology and Medicine Bulletin]*, 1948, vol. 26, no. 8, pp. 81–99.
2. *Alekhina S.V., Soldatenkova E.N.* Tekhnologiya razvitiya kommunikatsii detei s RAS kak sostavlyayushchaya inklyuzivnoi praktiki [Technology of developing communication in children with ASD as a constituent part of the inclusion practice]. In *Alekhina S.V. (ed.) Inklyuzivnoe obrazovanie: rezul'taty, opyt, perspektivy: Sbornik materialov III Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Inclusive education: results, experience, perspectives: Proceedings of the III International scientific and practical conference]*. Moscow: Publ. Moscow State University of Psychology and Education, 2015. Pp. 470–478. ISBN 978-5-94051-117-5.
3. *Arkhipov B.A., El'konin B.D.* Yazyk antropotekhnicheskogo (posrednicheskogo) deistviya [Language of anthropotechnic (intermediary) action]. *Antropopraxis: Ezhegodnik gumanitarnykh issledovaniy [Antropopraxis: Yearbook of humanities research]*: Vol. 3. Izhevsk: Publ. ERGO, 2011. Pp. 5–16. ISBN 978-5-98904-121-3.
4. *Vorontsov A.B.* Formiruyushchee otsenivanie: podkhody, sodержanie, evolyutsiya: Kratkoe posobie po deyatelnosti pedagogike [Formative assessment: approaches, content, evolution: Short manual in activity pedagogy]: Part 1. Moscow: Publ. Avtorskii klub, 2018. 166 p. ISBN 978-5-906778-78-9.
5. *Vygotskii L.S.* Psikhologiya razvitiya cheloveka / Glava 11. Myshlenie i rech. [Human development psychology Chapter 11. Thinking and speaking] [Web resource]. Moscow: Publ. Smysl: Publ. Eksmo, 2006. 1136 p. ISBN 5-699-13728-9. URL: <https://megaobuchalka.ru/6/5720.html> (Accessed 28.07.2021).
6. *Vygotskii L.S.* Sbranie sochinenii: v 6 t.: T. 2. Problemy obshchei psikhologii [Collected works: in 6 vol.: Vol. 2. Problems of general psychology]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1982. 504 p.
7. *Vygotskii L.S.* Sobr. soch.: v 6 t.: T. 3. Problemy razvitiya psikhiki [Collected works: in 6 vol.: Vol. 3. Problems of psyche development]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1983. 368 p.
8. *Vygotskii L.S.* Sobr. soch.: v 6 t.: T. 5. Osnovy defektologii [Collected works: in 6 vol.: Vol. 5. Basics of defectology]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1983. 368 p.
9. *L'vovskii V.A. (comp.)* Deyatel'nostnyi podkhod v obrazovanii: Monografiya: Kn. 1 [Activity approach in education: Monography: Book 1]. Moscow: Publ. Avtorskii klub, 2018. 360 p. ISBN 978-5-907027-04-6.
10. *L'vovskii V.A. (comp.)* Deyatel'nostnyi podkhod v obrazovanii: Monografiya: Kn. 2 [Activity approach in education: Monography: Book 2]. Moscow: Publ. Avtorskii klub, 2019. 304 p. ISBN 978-5-907027-25-1.
11. *L'vovskii V.A. (comp.)* Deyatel'nostnyi podkhod v obrazovanii: Monografiya: Kn. 3 [Activity approach in education: Monography: Book 3]. Moscow: Publ. Avtorskii klub, 2020. 232 p. ISBN 978-5-907027-32-9.
12. *Zavershneva E.Yu., van der Veer R. (eds.)* Zapisnye knizhki L.S. Vygotskogo: izbrannoe [Selections from L.S. Vygotskii's notes]. Moscow: Publ. Kanon-plyus, 2018. 608 p. ISBN 978-5-88373-064-0.
13. *Il'enkov E.V.* <Lektsiya o soznanii> [Untitled lecture on consciousness] / Publication, preface and footnotes by A.D. Maidanskii. *Filosofskii zhurnal [Philosophy Journal]*, 2021, vol. 14, no. 1, pp. 162–172. DOI:10.21146/2072-0726-2021-14-1-162-172
14. *Melas V.B., Zolotukhina-Abolina E.V.* Perezhivanie i deistvie: Fenomenologicheskii i ekzistentsial'nyi podkhody [Experience and action. Phenomenological and existential approaches]. Saint Petersburg: Publ. Vladimir Dal', 2020. 254 p. ISBN 978-5-93615-243-6.
15. *Mikhant'eva M.* Kak ustroena dokazatel'naya meditsina i pochemu ne vsyakoe lekarstvo – blago [How Evidence-Based Medicine Works and Why Not All Drugs Are Good] [Web resource] // Teorii i praktiki [Theory and Practice]. 22 July 2019. URL: <https://theoryandpractice.ru/posts/17560> (Accessed 28.07.2021).
16. *Soldatenkova E.N., Fedorenko N.L., Khil'ko A.V.* Razvitie predstavlenii o sebe u detei s RAS [Development of self-image in children with ASD]. In *Guseva T.N. (ed.) Razvitie regional'noi seti obrazovatel'nykh uchrezhdenii dlya detei, nuzhdayushchikhsya v psikhologo-pedagogicheskoi i mediko-sotsial'noi pomoshchi v gorode Moskve: 1993–2009 gody [Development of a regional network of educational institutions for children needing psychological, pedagogic, medical and social support in Moscow: 1993–2009]*. Moscow: Publ. Shkol'naya kniga, 2009. 624 p.
17. *El'konin B.D.* L.S. Vygotskii — D.B. El'konin: znakovoe oposredstvovanie i sovokupnoe deistvie [L.S. Vygotskii — D.B. El'konin: formal mediation and mutual action]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1996, no. 5, pp. 57–63.
18. *El'konin B.D.* Oposredstvovanie. Deistvie. Razvitie [Mediation. Action. Development]. Izhevsk: Publ. ERGO, 2010. 280 p. ISBN 978-5-98904-078-0.
19. *El'konin B.D.* O fenomenakh perekhodnykh form deistviya [On the phenomena of transitional forms of action]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1994, no. 1, pp. 47–54.
20. *El'konin B.D.* Posrednicheskoe Deistvie i Razvitie [Intermediary Action and Development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2016, vol. 12, no. 3, pp. 93–112. DOI:10.17759/chp.2016120306
21. *El'konin B.D.* Produktivnoe deistvie [Productive Action]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2019, vol. 15, no. 1, pp. 116–122. DOI:10.17759/chp.2019150112
22. *Foucault M.* Istoriya bezumiya v klassicheskuyu epokhu [Madness and Insanity: History of Madness in the Classical Age]. Saint Petersburg: Publ. Universitetskaya kniga: Publ. Rudomino, 1997. 576 p. ISBN 5-7914-0023-3.
23. *Alekhina S., Soldatenkova E.* The development of communication as a condition for inclusion of children with autism in education. In *INTED2015 [9th International Technology, Education and Development Conference] Proceedings*. Madrid: Publ. IATED, 2015. Pp. 3331–3336. ISBN 978-84-606-5763-7.
24. *Bondy A., Frost L.* Educational Approaches in preschool: Behavior techniques in a public school setting. In *Schopler E., Mesibov G.B. (eds.) Learning and Cognition in autism*. New York: Publ. Plenum, 1995. Pp. 311–333. ISBN 978-0-306-44871-3. DOI:10.1007/978-1-4899-1286-2_16

25. *Lovaas O.I.* Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1987, vol. 55, no. 1, pp. 3–9. DOI:10.1037//0022-006x.55.1.3
26. *Skinner B.F.* Verbal Behavior. New York: Publ. Appleton-Century-Crofts, 1957. 470 p. ISBN 0-39081295-1.
27. *Sundberg M.L., Partington J.W.* Teaching language to children with autism or other developmental disabilities. Pleasant Hill: Publ. Behavior Analysts Inc., 1998. 246 p. ISBN 978-0-96809850-9.

Информация об авторах

Солдатенкова Елена Николаевна, педагог-психолог Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); аспирант факультета психологии образования ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6901-4396>, e-mail: Elenasol08@mail.ru

Блинова Ирина Валерьевна, руководитель продаж отдела образования, Общество с ограниченной ответственностью «Исток-Аудио Трейдинг», г. Фрязино, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5885-8534>, e-mail: io@istok-audio.info

Information about the authors

Elena N. Soldatenkova, psychologist, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, post-graduate student of the Faculty of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6901-4396>, e-mail: Elenasol08@mail.ru

Irina V. Blinova, sales manager of education department, Istok-Audio Trading LLC, Fryazino, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5885-8534>, e-mail: io@istok-audio.info

Получена 07.07.2021

Принята в печать 07.09.2021

Received 07.07.2021

Accepted 07.09.2021

Игра как фактор гармоничного и дисгармоничного психического развития в детском возрасте

Воскресенская С.А.

Государственное бюджетное учреждение здравоохранения Московской области
«Психиатрическая больница № 3»,
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6519-5596>, e-mail: vskr973@mail.ru

Козловская Г.В.

ФГБНУ Научный центр психического здоровья,
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6299-1450>, e-mail: kozgalina17@mail.ru

Иванов М.В.

ФГБНУ Научный центр психического здоровья,
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3853-4345>, e-mail: ivanov-michael@mail.ru

Калинина М.А.

ФГБНУ Научный центр психического здоровья,
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2216-3989>, e-mail: marina-k-13@yandex.ru

Самостоятельная игровая деятельность ребенка отражает гармоничное или дисгармоничное психическое развитие. Обследованы 4030 детей дошкольного возраста (2720 мальчиков и 1310 девочек). Для длительного наблюдения отобраны 92 мальчика и 58 девочек раннего и дошкольного возраста. В пилотном исследовании дана оценка пространственно-игровой среды и особенностей игрушек, которыми играют современные дети, а также уточнено наличие зависимости психического состояния детей от этих факторов. Клиническую картину психических нарушений у детей определяли расстройства невротоподобного, аффективного уровня в сочетании с отдельными шизотипальными стигмами и поведенческие нарушения в рамках расстройств аутистического спектра. Методы обследования: клиничко-психопатологические, неврологические, психологические — опирались на концепцию ведущей деятельности, ориентированной на зону ближайшего развития ребенка. Проанализирована роль игрушек как материальных объектов, используемых детьми разных возрастов, и клинических состояний, в структуре которых были обнаружены нарушения игровой деятельности и психического развития. Сделаны выводы о возможности неблагоприятного влияния отдельных форм игры и игровых предметов на психическое состояние и развитие детей. Предложены рекомендации родителям для выбора игрушек.

Ключевые слова: игра, игровая деятельность, онтогенез, развитие, дети, шизотипальные расстройства, расстройства аутистического спектра.

Для цитирования: Воскресенская С.А., Козловская Г.В., Иванов М.В., Калинина М.А. Игра как фактор гармоничного и дисгармоничного психического развития в детском возрасте // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 3 (72). С. 31–41. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190304>

Play as a Factor of Harmonious and Disharmonious Mental Development in Childhood

Svetlana A. Voskresenskaya

State budgetary institution of health care of the Moscow region,
«Psychiatric Hospital No. 3»,
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6519-5596>, e-mail: vskr973@mail.ru

Galina V. Kozlovskaya

Mental Health Research Center,
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6299-1450>, e-mail: kozgalina17@mail.ru

Mikhail V. Ivanov

Mental Health Research Center,
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3853-4345>, e-mail: ivanov-michael@mail.ru

Marina A. Kalinina

Mental Health Research Center,
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2216-3989>, e-mail: marina-k-13@yandex.ru

The article discusses the problems of the development of play activity, as a reflection of harmonious and disharmonious mental development, starting from an early age. 4030 preschool children (2720 boys and 1310 girls) were examined. For the long-term observation, 150 people (92 boys and 58 girls) were selected. Methods: clinical-psychopathological, neurological, psychological, using the concept of leading activity, focused on the “zone of proximal development”. The article analyzes the role of toys as material objects used by children of different ages and clinical conditions, in the structure of which disorders of the mental state and play activity were found. The clinical picture of mental disorders was determined by disorders of the neurosis-like, affective level in combination with individual schizotypal stigmas, and behavioral disorders within the autism spectrum disorders. Conclusions are made about the possibility of an adverse effect of certain forms of play and play objects on the mental state and development of schizotypal disorders and autism spectrum disorders.

Keywords: ontogenesis, development, children, the game, play activity, schizotypal disorders, autism spectrum disorders.

For citation: Voskresenskaya S.A., Kozlovskaya G.V., Ivanov M.V., Kalinina M.A. Play as a Factor of Harmonious and Disharmonious Development in Childhood. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2021. Vol. 19, no. 3 (72), pp. 31–41. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190304> (In Russ.).

Введение

В современных условиях значение игры не утратилось, а приобрело особое значение не только в психофизическом развитии, но и в формировании личности, особенно на первых этапах онтогенеза [1; 15; 22; 24]. Не случайно в Конвенцию о правах ребенка [15] игра включена как базовая потребность, удовлетворение которой необходимо для развития, как и потребность в еде, тепле, эмоциональном доброжелательном взаимодействии и общении с близкими.

Многочисленные публикации результатов научных исследований показывают, что игровая деятель-

ность представляет собой многогранный психобиологический феномен, необходимый для полноценного гармоничного психофизического развития ребенка.

Игра — это средство общения и самовыражения, объединяющее мысль и действие, она дает чувство удовольствия и успеха, помогает в физическом, интеллектуальном и социальном развитии человека [2; 13]. Д.Б. Эльконин считал, что игра служит эффективным средством для выявления тех объективных отношений, в которых живет ребенок, проявляя в игре присущие ему личностные качества и эмоциональные переживания [21; 22; 25]. В то же время, внесение в игру нового эмоционального опыта (про-

явление радости от общения со сверстниками или от перевоплощения в роль и т.п.) способствует нейтрализации отрицательных эмоций у детей и приводит к формированию у них новых положительных качеств и стремлений, новых побуждений и потребностей.

Игра составляет один из важнейших компонентов приспособительной деятельности индивида [24; 25]. Следует подчеркнуть, что животные в раннем возрасте также активно играют и охотно продолжают играть, будучи взрослыми. Они, по образному выражению Й. Хейзинги, не дождались, чтобы человек научил их играть, они «играют сами, так же как человек» [23, с. 21].

Как известно, формироваться игра начинает с окончания периода новорожденности. В период, который Ж. Пиаже назвал сенсомоторным, происходит накопление зрительных, слуховых и эмоциональных впечатлений. Сначала игра замкнута на мать, но по мере развития (от 5–6 месяцев до 1,6 лет) ребенок сам или с помощью взрослого обнаруживает в игре свойства предмета. Неосознанная деятельность, а также ручной захват предмета помогают воспринимать окружающий мир путем слежения, ощупывания, прислушивания, формируя сенсорные эталоны действительности. В этой игре приобретается опыт различных ощущений. Мотив такой игры заключается в результате самого игрового действия [14; 15–21].

Постепенно действия и свойства закрепляются за определенными предметами, ребенок усваивает смысл действия с предметом, его общественные функции. Так формируется понятие о социальном назначении предмета, и в 6–7 месяцев появляются действия с предметами с ориентацией на их назначение. С 9–11 месяцев развивается предметно-игровая деятельность, игра-подражание в виде многократного воспроизведения одних и тех же действий или слов окружающих. Затем формируется так называемая функциональная игра, в которой происходит воздействие одного предмета на другой (например, ребенок ест из миски ложкой) [14; 17–20].

К 2 годам игровая деятельность усложняется, но логической связи между предметами ещё нет. Это так называемая процессуальная игра, смысл которой заключен в самом действии, ребенок может совершать два последующих действия, например, грузить и возить машинку. При этом игровые действия разнообразны, без смысловой связи, но сопровождаются бурными эмоциями. В дальнейшем ребенок начинает переносить действия с одного предмета на другой. Игра переходит в условную игровую деятельность, так называемую символическую игру, когда, зная свойства предмета, ребенок использует его не по назначению, а производя с предметом те или иные придуманные действия. В это время ему в качестве материала для игры требуется реалистичная игрушка и по-прежнему нужна помощь взрослого [8; 10; 23].

Уже с 1,5 лет ребенок может замещать реальный объект условными действиями, например, он как бы

кормит, причесывает, купает, поит куклу. К 3 годам ребенок выполняет уже 3–4 последовательных действия, строит планы и стремится к цели. Формирующаяся символическая игра является отражением когнитивного развития ребенка, проявляющегося в особенностях восприятия и воображения.

К 4–5 годам ребенок в игре продолжает нуждаться в адекватных, реалистичных игровых предметах, но одновременно использует и даже предпочитает неоформленные, многофункциональные. К 6 годам ребенок замещает действие словом. Сюжетные действия он черпает из жизни собственной и своей семьи. Он строит сюжеты из реальной жизни с помощью взрослого или действия с игрушками.

Если до 2 лет игра кратковременна, хаотична, со случайной последовательностью, то к 4 годам отмечается расцвет сюжетно-ролевой игры с одной-двумя ролями. В этих играх главными для ребенка оказываются образы взрослых и их действия. Сначала осваиваются смыслы и мотивы этой деятельности и на их основе формируется техническая сторона действий. Это важный этап психического развития. Именно в этом возрасте у ребенка появляется желание действовать как взрослый. Примеряя на себя новые роли, ребенок осваивает и свое «Я».

Желание кем-то стать, играть социальную роль, приходит к ребенку через игру. Именно в игровой деятельности он учится управлять своим поведением, регулировать и контролировать его в соответствии с правилами игры. Прежде чем взять на себя ту или иную роль, ребенок должен выделить характерные черты этой роли, создавая образ, определить его основные признаки [17; 19; 20]. Например, играя в повара, ребенок выделяет для себя главное: одежду (колпак, фартук и др.), посуду (половник, сковородку и др.), плиту и т.п. Такая игра символична, но действия в ней реальны, — это деятельность ребенка в условных ситуациях, моделирующих реальные нормы человеческой деятельности [2; 3; 10; 11; 13; 21]. В игре импульсивные действия не принимаются, и если ты учитель, то уже не можешь прыгать со всеми детьми, а нужно «детей учить». Игра — это процесс, который осуществляется с помощью взятой роли, и это объясняет, почему именно в игре у ребенка возникает осознание своего места среди людей и потребность стать взрослым.

Поскольку игровая деятельность для ребенка является ведущей, она влияет на развитие всех его психических процессов. Игра не только отражение реальности, в которой живет ребенок, но и сама выступает моделирующим фактором, она является ведущей силой в психическом, интеллектуальном, эмоционально-волевом, нравственном развитии и в становлении личности в целом. В игре развивается мотивационно-потребностная сфера, формируется мышление и самосознание [5; 8; 9; 10].

Соответственно, безусловно важным моментом в организации игровой деятельности является вы-

бор игровых предметов, то есть игрушек, с которыми ежедневно играет ребенок. Исследователи и специалисты отмечают, что изначально набор игрушек отражал народно-историческую традицию, формируя нравственные и эстетические установки у ребенка, вызывая определенные эмоции, в конце концов, выработывая социальные навыки и привычки [9; 12].

Собственный опыт авторов, результаты наблюдения показывают, что за последние 15–20 лет ассортимент игрушек существенно изменился. К сожалению, в современных исследованиях такие наблюдения относительно редки, и в статьях на подобные темы даются преимущественно педагогические рекомендации, а не медицинские. При этом, поводом обращения к психиатру для ряда родителей служили именно изменения в психическом состоянии детей, после того как для них стали приобретать новые игрушки.

С.А. Воскресенская и М.В. Иванов анализировали характер игрушек и специфическую пространственно-игровую среду, в которой существуют современные дети с состояниями риска развития психических нарушений. Были описаны особенности игровой деятельности детей в зависимости от типа психических расстройств [4].

Цель пилотного исследования группы специалистов — дать оценку характера пространственно-игровой среды и особенностей игрушек, которыми играют современные дети, а также уточнить: существует ли зависимость психического состояния детей от этих факторов.

Материалы и методы

В 2018–2021 гг. проводилось пилотное исследование влияния выбора игрушек и игр на игровую деятельность, на возникновение у детей расстройств неврозоподобного уровня, аффективных и поведенческих нарушений. Родители этих детей обратились в кабинет раннего возраста в поселке городского типа Московской области. В период с 2018 по 2021 гг. были прослежены 4030 детей дошкольного возраста (2720 мальчиков и 1310 девочек). Клиническую картину психических нарушений у детей определяли расстройства неврозоподобного уровня, аффективные и поведенческие нарушения (F07.8, F84.8, F84.5,

F80.1, F81.1), а также аутистические расстройства (F84.02, F84.11, F84.12). Для длительного наблюдения были отобраны 150 детей раннего и дошкольного возраста с функциональными психическими расстройствами (см. табл. 1).

Под наблюдение были взяты дети, отвечающие следующим критериям:

- ранний и дошкольный возраст;
- наличие психопатологических расстройств функционального характера.

Обязательным было информированное согласие родителей на длительное сотрудничество.

Исключались из исследования дети с грубыми органическими нарушениями и генетическими заболеваниями.

Методы обследования детей были традиционными: клинико-психопатологические, неврологические, психологические. Также использовался методический подход, основанный на концепции ведущей деятельности, формирующей зону ближайшего развития ребенка, по Выготскому Л.С., Леонтьеву А.Н., Эльконину Д.Б. [2; 5; 6; 10; 21].

Результаты и обсуждение

Обследование показало, что в зависимости от возраста, уровня развития, индивидуальных предпочтений дети проводили время в игре со взрослыми, ровесниками и в одиночестве, используя различные современные игрушки.

Авторы провели работу по группировке множества игрушек, которыми играют наблюдаемые дети. Игрушки объединены по следующим темам:

Детско-родительские отношения, игра в «дочки-матери». Пупсы беби-бон

Для данной игры предлагаются современные игрушки в виде пупсов — беби-бон. Игра в «дочки-матери» существует с древнейших времен и призвана стимулировать у ребенка инстинктивную потребность быть мамой или папой. Она должна помочь ребенку подготовиться к этим ролям в семье. Данная игра преимущественно свойственна девочкам, но нередко в неё играют и мальчики. Известно также, что пробуждение материнского и отцовского поведения происходит в дошкольном возрасте. Важное влияние

Таблица 1

Распределение детей исследуемой когорты по полу, возрасту, диагнозам

Диагнозы / Возраст (лет)		РАС (F 84.1–F84.8)	Шизофрения F 20.8–F 21.8	ЗПР (F07–F08; F84.8)	УМО (F70–71)	Норма	Всего
2–3	пол	м	7	-	23	1	41
		ж	2	-	15	-	29
4–6		м	11	9	12	6	51
		ж	6	6	4	2	29
Всего		26	15	54	9	46	150

на этот процесс оказывают сюжетно-ролевые игры в «дочки-матери».

Рассматриваемые же игрушки — пупсы-беби в современном исполнении формальны и скучны. Они автоматически повторяют одни и те же фразы или звуки, физиологические действия. Им требуется менять памперсы, ребенок их кормит, дает пить, кукла имитирует акты выделения. Однообразное поведение куклы быстро вызывает пресыщение, и она забрасывается в общую кучу отыгранных и неинтересных игрушек. Кроме того, эти куклы слишком громоздкие, у них неприятные лица. Они не вызывают ответных положительных эмоциональных реакций, не будят воображение, желание разговаривать с куклой, совершать, кроме регламентированных, другие игровые манипуляции. Более подходящие для игры в стародавние «дочки-матери» — это куклы, незатейливо сшитые из остатков ткани, с символическим изображением лица, ручек и ножек. И тем не менее с давних времен эти примитивные куклы становились любимыми игрушками малыша.

Ранняя сексуализация. Примерами ранней сексуализации посредством игрушек являются куклы *Барби и Братцы*.

В этих куклах обращают на себя внимание выраженные женские формы, худоба, длинные ноги. Внешний облик кукол: яркий макияж, одежда, обувь, красные пухлые губы, экстремально короткие юбки, латексные топы, туфли на огромной платформе, роскошные длинные локоны и др. демонстративно навязывает атрибуты сексуальности, принятые в современном обществе. У куклы Братцы непропорционально большая голова. В ней и других куклах этой серии присутствует вызывающая сексуальная манерность. У Барби есть друг Кэн. Игры такими куклами (Барби, Кен, Братцы) не позволяют ребенку создать и развить свой собственный игровой замысел. Эти куклы имеют свое кукольное имущество, и ребенку не надо ничего придумывать, создавать: все предлагается уже в готовом виде.

Эти игрушки и их имущество дети с желанием накапливали, но очевидно, что такая игра тормозит развитие фантазии. Игра заменялась простым манипулированием предметами: открыв дверцу в кукольном животике, можно достать из него младенца, а потом вернуть назад.

Кроме того, эти куклы транслируют определенный, праздничный, образ жизни: красивые наряды и развлечения не оставляют места учебе, труду, заботе о детях, родителях, животных.

Другие изучаемые куклы моделировали процесс беременности и родов, полостные операции и т.п. Или другой сценарий: полость куклы ребенок должен заполнить входящими в набор предметами, символизировать то или иное заболевание, а затем удалить эти предметы, тем самым «вылечив» пациента. Подобные игрушки очевидно наносят вред душевному

здоровью ребенка: формируют равнодушие к жизни и смерти; обесценивают человеческое начало, формируют его.

Зачастую набор этих кукол вытеснял сюжетно-ролевые игры с куклами в «дочки-матери». При этом очевидно, что игры в «дочки-матери» крайне важны для актуализации родительского (материнского и отцовского) инстинкта, и их пропускать нежелательно.

Отмечались случаи психических отклонений, так называемой нервной анорексии, когда девочки, недовольные своей внешностью, прибегали к различным ограничениям приема пищи и доводили себя до физического истощения. Оказалось, что указанные эталоны «красоты», задаваемые обсуждаемыми куклами, провоцировали у детей недовольство своей внешностью и желание во что бы то ни стало соответствовать рекомендуемым образцам. Последнее может способствовать возникновению тяжелого нервно-психического расстройства, которое в ряде случаев начинается даже с 3–5 лет и с возрастом прогрессирует.

Ещё более спорными в роли игрушек являются куклы гермафродиты, с лицами девочек и телами мальчиков, также предлагаемые производителями для игры в «дочки-матери». К сожалению, игра с такими куклами, с излишне натуральными двойственными половыми признаками, становится в дальнейшем причиной преждевременного расторможения инстинктов и появления нервных расстройств [7; 11; 23]. Соответственно, формулируются и определенные, в том числе этические, требования к игрушкам, особенно, для игры в «дочки-матери». Прежде всего важно и, как показывает многовековой опыт, достаточно, чтобы кукла, предназначенная для такой игры, была похожа на ребенка, а в позе куклы и на ее лице не было черт негативных эмоций. Еще более неприемлемо натуральное изображение половых органов.

Игрушки имеют влияние на физическое и психическое здоровье детей, их успешность в будущем. Например, недостаточное развитие у дошкольника фантазии, воображения оказывает негативное влияние на способность к освоению абстрактных понятий, а значит, на изучение таких школьных предметов как языкознание, математика, физика, астрономия и др. Сюжеты с интимными подробностями (беременность, роды, поцелуи и даже половые отношения), преждевременно присутствуя в играх детей, несомненно нарушают гармонию и чистоту (целомудренность) детского восприятия мира. Они нередко могут вызывать у детей повышенную тревожность, страхи или, напротив, недетскую сексуализированность поведения в рамках специфической депривации [7; 11].

Страх. К этой теме относятся многочисленные куклы из серии *страшилок и кошмариков, куклы-монстры*.

Эти игрушки, символизирующие страх, ужас, хоть и сказочный, «врываясь» в восприимчивый внутренний мир ребенка, наполняют его всевозможными устрашающими образами, а в результате — психи-

ческими проблемами: разнообразными фобиями и страхами.

Увлекаясь игрой в кукол-монстров, ребенок как бы примерял на себя образ монстра, его эмоции, жесты, действия. Ребенок становился «злом», «нечистью». У него появлялось и соответствующее поведение. Он воспроизводил вызывающие жесты и негативные эмоции, изображенные на лице кукол. Игры с подобными игрушками развивают деструктивные проявления в эмоциях и поступках ребенка.

Страх смерти и насилия подается ребенку в утрированной, но привлекательной форме, в результате чего нивелируется дифференциация добра и зла. Зло воспринимается как нечто забавное, ничего не значащее.

В культуре человечества сформировалось отношение к смерти как к важному, таинственному и, в определенном смысле, устрашающему событию. Однако данная сакральная тема, представленная в таких игрушках, стала темой для развлечений. Производители выпускают даже так называемых Monster High — линейку игрушечных сверхъестественных существ (вампиров, оборотней, утопленниц) с многочисленными аксессуарами (мебелью: кровать-гробик, анатомический стол для вскрытия трупа, атрибутами кладбищ, моргов и т. п.). Куклам придаются выразительные детали внешности — зеленый оттенок кожи, потеки крови на лице, клыки. Эти куклы высмеивают страшное, вводят ребенка в мир мертвецов, в котором все «забавно», а зло изначально несерьезно. Это приводит к тому, что ребенок лишается возможности овладеть способами обращения со страшным, со злом, и не усваивает методов защиты от него. Игнорирование таких факторов как страх и зло, присутствующих в человеческой жизни, вероятно сделает ребенка, тем более во взрослом возрасте, в будущем, бесчувственным к чужому страданию, обесценивающим человеческую жизнь.

Подобные изделия для детей, такие популярные сегодня, наполняют их жизнь искусственными страхами и опасными кошмарами, извращая представления о красоте и человечности.

Возрастная идентификация. Данная тема представлена серией кукол *L.O.L. (ЛОЛ)*

Они особенно популярны у детей начального школьного возраста. В этих куклах нет выраженной сексуальности, агрессии. Их большеглазые лица и фигурки с хрупкими плечиками вызывают ассоциации с персонажами аниме. ЛОЛ бывают зверушками, девушками, младенцами и другими персонажами. Налицо происходит размытие границ между взрослым и ребенком, нивелировка возрастной идентификации, поскольку пропорции тел у малышки и мамы полностью одинаковые. У ЛОЛ-животных почти нет различий с человеком. Куклы ЛОЛ как будто не имеют возраста. Данная на первый взгляд безобидная путаница во внешности, возрасте, малая различимость людей и животных вызывают у ребенка чувство не-

уверенности в себе, в собственной защищенности и в целом в восприятии мира. Детям прививаются неэстетичные эталоны, искажаются представления о гармонии, красоте.

Электронные игрушки

Существует представление, что игрушечные компьютеры, телефоны и электронные игрушки способны стимулировать развитие ребенка. Однако это не так. Электронные игрушки зачастую являются своеобразными манипуляторами: ребенок просто следует однозначным подсказкам, выполняя те или иные действия и получая однообразные результаты. Такие игрушки не заменяют развивающие игры, они не стимулируют фантазию и творческое мышление. Из этой же серии многофункциональные игрушки «три в одном».

Например, кукла Божья коровка с калькулятором и с телефонной трубкой на спине, музыкальными клавишами и колесиками вместо ножек выглядит очень необычно. Такие игрушки могут быть разрушителями детской психики, так как тоже не развивают творческое мышление ребенка, а просто искажают восприятие действительности, деформируя ещё хрупкий эмоциональный и чувственный фон ребенка с отклонениями в развитии. Из той же серии игрушечные музыкальные инструменты.

Профессиональные навыки. К игрушкам на эту тему относятся, например, манекены *голова для макияжа и причёсок* или *модель для хирургической операции*, и т.п.

Детям предлагается отдельно женская голова, которая является тренажером для создания причёсок или макияжа, она продается с различными косметическими и парикмахерскими принадлежностями, которые могут храниться внутри головы, что для большинства выглядит жутковато. Игра заключается в раскрашивании лица куклы, что ведет к скрытому неприятию своей внешности и в дальнейшем к формированию невротических расстройств.

Имитация хирургической операции еще более устрашающа. Ребенку предлагается кукла, у которой можно разрезать живот, отрезать конечности и т.п. Затем отрезанные части тела можно вернуть на место. У ребенка складывается впечатление о легкости и обратимости повреждения тела человека или животного, что может стимулировать проявления некритичной неосознанной жестокости.

Героизм: куклы-супергерои

Этот набор сказочных типажей: Человек-Летучая Мышь, Человек-Паук, Человек-Монстр и другие, обладающие нереальной физической силой и умениями, часто выбирают любимыми игрушками современные мальчишки. Ребенок, пытаясь быть полностью похожим на своего героя (но это не осуществимо), начинает переживать свои неудачи. У него формируется недовольство собой, неуверенность в себе, даже

скрытое чувство зависти, и расстройство настроения и поведения — раздражительность, агрессивность.

К устрашающим играм призывают другие игрушки. Например, игра в подрывника. Для игры предлагаются игрушечные пещеры, в которых малыш может установить игрушечный динамит для их подрыва. Иными словами, ребенка обучают разрушительным действиям по сути бессмысленным, бесцельным.

Грязь и нечистоты. «Прикольные» игрушки, унитазы, «какашки»

Предлагаемые в качестве игрушек куклы-животные, куклы — герои фильмов, куклы-дети демонстрируют функции дефекации или мочеиспускания с соответствующими сопровождающими звуками. Эти игрушки, задуманные и изготовленные с примитивным юмором, ничего в развитие ребенка не приносят. Напротив, формируют склонность к дурным манерам, нивелируют чувство стыда, уподобляют ребенка животным, которые совершают акты выделения на виду у всех. В некоторых случаях у детей отмечалось расторможение перверзных влечений (каломазание, недержание мочи и хождение голым), сексуальные расстройства, проявления копролалии.

Игры, позиционируемые как развивающие фантазию. Непонятные игрушки

Например, игрушка Бакуган. Это шарик, который состоит из сложенного монстра и подставки, раскрывающийся при соприкосновении с намагниченной игровой картой. Это новый вид игрового материала. Игра в такие игрушки якобы интересна детям разных возрастов и даже взрослым. Годовалые ребятки воспримут их как сюрприз: был шарик — стала фигурка; дети 3-5 лет могут с ними экспериментировать, коллекционировать, для детей 6-8 лет — это настольная игра, в которой шарики с монстрами становятся фишками. Вместе с тем, результаты наблюдений за дошкольниками, играющими в бакуганы, свидетельствуют о том, что у этих детей, чаще чем у других, наблюдаются страхи, раздражительность и агрессивность к детям и даже ко взрослым.

Конструирование. Игровые конструкторы

Известно, что игровое конструирование закладывает навыки созидания, развивает логику, пространственное мышление, мелкую моторику и фантазию. В то же время, если в игровой конструктор заложены одна-две простенькие задачи, то есть предлагаются конструкторы, из которых можно собрать 1–2 заданных объекта, то они не дают возможностей для развития фантазии, а конструирование сводят к сборке по образцу.

Предлагается и другой тип игрового конструирования — «Креативное конструирование». В игре большое количество нестандартных деталей, из которых невозможно собрать что-то доступное для понимания. Играя с подобными конструкторами, дети скрепляют детали случайным образом, получая в ре-

зультате объекты без определенной идентификации. При таких занятиях ребенок не фантазирует, а создает объекты из первых попавшихся под руку деталей. При сборке «креативных» объектов нет никаких правил. Какие детали оказались ближе или ярче, из тех и будет собран объект. Затем то, что получится, ребенок пытается идентифицировать. Если раньше процесс самоидентификации девочек происходил с участием кукол-девочек, а мальчиков — с участием солдатиков, то современным детям промышленность навязывает самые странные, неестественные образцы.

Развивающие игрушки

Возможностью способствовать развитию ребенка в игровой форме объясняется популярность различных методик для развития логического мышления, поступающих в продажу. На этом же основываются и бизнес-проекты — центры развития для малышей.

Известно, что развитие — это возникновение нового качества психики, новых способностей, желаний, интересов и мотивов. В то же время большинство «развивающих» игр представляет собой наборы для знакомства с новой информацией и отработки навыков научения. Наиболее полезны в этом плане головоломки, пазлы. Ребенок может часами собирать пазлы, что является гордостью мамы и папы, не замечая, что собирает он их механически, подбирая деталь по форме, при этом совсем не обращая внимания на картинку, которую он собирает. Такие игры «под диктовку» на определенном этапе могут даже тормозить развитие малыша, лишая его активности и самостоятельности. Закрепляются определенные стереотипы мышления, что нежелательно для детей с нарушениями психического развития, особенно, с расстройствами аутистического спектра.

Современные игрушки, «отягощенные» большими техническими возможностями, во многом опережают фантазии ребенка. И следовательно, малышу в игре не надо ничего придумывать, воображать и фантазировать. Действия с такими игрушками стереотипны и однообразны: нужно всего лишь нажать на кнопку и наблюдать, что будет. Современные игрушки управляют ребенком, навязывая ему определенные действия, — это быстро надоедает, и малыш требует все больше новых игрушек. Свобода действий, эмоциональная насыщенность, творческая активность уходят на второе место.

Особое внимание следует уделить *мобильным телефонам и гаджетам*. Современные дети очень рано начинают пользоваться телефонами, сами родители дают телефон малышу и умиляются: как быстро он научился им пользоваться. Нередко родители считают, что современные дети быстро взрослеют, им не нужны простые игрушки, что, играя, дети просто тратят время, а им нужны компьютер, мобильный телефон. И родители «подсаживают» малышей на компьютерные игры, особенно при большой занятости. Вместо общения с родителями дети могут часа-

ми играть, удивляя взрослых своими успехами, но со временем ребенка все труднее оторвать от компьютера, он уже ничего больше не хочет: компьютер поглощает все силы, время и интересы. Таким образом, на фоне частичной познавательной и эмоциональной депривации развиваются более сложные психические отклонения сверхценного типа или расстройства влечений. В *таблице 2* представлены основные виды психических расстройств, появившиеся у наблюдаемых детей на фоне длительной игры с современными игрушками.

Результаты проведенного пилотного исследования дают основания делать предварительный вывод о том, что игровые действия детей с современными популярными видами игрушек с высокой вероятностью провоцируют развитие различных психических отклонений в виде тревожных, сверхценных расстройств, нередко в комплексе с нарушениями влечений, и даже провоцируют появление влечений перверзного характера.

Предварительный анализ собранного материала показывает, что интерес к необычным игрушкам возникает у детей с разными психическими особенностями. Причем, сразу же можно отметить, что при задержках психоречевого развития, при умственной отсталости уровень когнитивных способностей, обедненность фантазии не позволяют этим детям слишком сильно увлечься игрушками.

В то же время, самую широкую аудиторию, падкую на «модные» игрушки, представляют дети с пограничными нарушениями, в числе которых дети с шизотипальными стигмами развития и дети из группы РАС. Последняя представляет собой целый континуум нарушений, варьирующих от легких, едва заметных аутистических тенденций до выраженных отклонений по типу синдрома Каннера. По информации родителей и по наблюдениям специалистов, игровая деятельность таких детей с самого раннего детства отличалась определенными особенностями. Обычные игрушки их не интересовали. Они часто выбирали так называемые «неигровые» предметы. Им были свойственны также особые способы игры, стремление к стереотипным

действиям, например, кручению колес, перебиранию веревочек, и к созерцанию.

Став старше, в возрасте 2–3 лет, дети приобретают интерес к более сложным, но также специфическим играм, — выстраиванию предметов (машин, кубиков) в ряды или в высоту, выполняемых многократно с длительным застреванием на одних и тех же действиях. Сюжетные игрушки в раннем возрасте могли вызывать страхи. Так случалось при встрече с анимационными куклами на улице.

Нередко прослеживались признаки диссоциации, когда при отсутствии процессуальной и позднее — сюжетно-ролевой игры дети овладевали навыками чтения, счета, которые сами по себе становились для них игрой. Из описанных выше современных игрушек этих детей, начиная с 4–5 лет, привлекали трансформеры, монстры, в школьном возрасте — компьютерные игры.

При компенсации аутистических нарушений, что свойственно большему числу детей, они с увлечением осваивали виртуальные развивающие занятия, испытывая потребность в такой игре на грани с психологической зависимостью, напоминающей философическую интоксикацию подросткового возраста. Вместе с тем, по-прежнему ограниченными были коммуникации со сверстниками.

Дети с верифицированным диагнозом шизофрении на ранних этапах (доманифестного) развития могли проявлять избирательность в выборе игровых предметов, предпочитая отвлеченные действия, мало понятные окружающим. Любимыми становились игрушки сюжетно однообразные (динозавры, машинки) и куклы из перечисленных выше.

Заключение и выводы

На данном этапе пилотного исследования можно отметить следующее.

Игрушки имеют влияние на физическое и психическое здоровье детей, на их успешность в будущем. Важно помнить, что дети, играя в «модные» игрушки,

Таблица 2

Распределение психических нарушений в когорте наблюдения при взаимодействии с представленными видами игрушек

Диагнозы / психические нарушения	РАС (F 84.1–F84.8)		Шизофрения F 20.8–F 21.8		ЗПР (F07–F08; F84.8)		УмО (F70–71)		Норма		Всего	
	м	д	м	д	м	д	м	д	м	д	м	д
Страхи, тревожность	1	1	1	1	1	-	-	-	-	-	3	2
Сверхценные игры	1	1	2	1	1	1	-	-	1	-	5	3
Расстройства влечений	1	-	3	1	2	-	1	-	-	1	7	2
Агрессия	1	-	2	-	1	-	-	-	1	-	5	-
Расстройства пищевого поведения	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-
Всего (abs/%)	8 (30,0)		9 (60,0)		6 (11,1)		1 (11,0)		5 (10,8)		27 (18,0)	

начинают примерять роли персонажей на себя. Игрушечные герои проникают в жизнь ребенка утром, днем и вечером. Дети начинают копировать мимику, действия, воспроизводить поведение и качества (расчетливость, обман) любимой игрушки, тем самым уходя от реальности в иллюзорный мир игр.

Нельзя утверждать, что хороших игрушек в настоящее время нет, но такие игрушки редко лежат на полках магазинов и зачастую они внешне проигрывают ярким модным однодневным игрушкам. В то же время утверждение, что старые куклы, машинки, мягкие игрушки остались в прошлом, что они устарели, не развивают, — неверно. Поэтому при выборе игрушек большая ответственность несомненно лежит на родителях, и родителям следует учитывать психологические особенности собственного ребенка, а также придерживаться следующих правил:

1. Игрушка должна соответствовать возрасту ребенка (то, что полезно в 2 года, может быть бессмысленным для 5-летнего ребенка);

2. Чем технически сложнее игрушка, тем меньше простора для творчества и развития фантазии;

3. Игрушка должна быть привлекательна, но не навязчива;

4. Малышу должны быть понятны назначение игрушки, ее функции.

И конечно же следует помнить, что для гармоничного развития ребенка нужны не только игрушки, а прежде всего человеческое общение, внимание близких. Только у гармонично играющих детей игра является катализатором познавательного и личностного развития, способствует развитию инициативности, ответственности, творческого воображения, а также становлению самосознания.

В дальнейших публикациях мы планируем подробно остановиться на динамике развития и психологических особенностях детей собранной когорты, а также представить корреляции своеобразия игровой деятельности и формирования личностных особенностей. ■

Литература

1. *Башина В.М.* Аутизм в детстве. Москва: Медицина, 1999. 239 с. ISBN 5-225-04534-0.
2. *Белопольская Н.Л.* Детская патопсихология: Хрестоматия. 3-е изд. Москва: Когито-центр, 2010. 351 с. ISBN 5-89353-109-4.
3. *Веракса Н.Е., Веракса Н.Н., Веракса А.Н., Сулих В.Л.* Современные проблемы детской игры: культурно-исторический контекст // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 3. С. 60–70. DOI:10.17759/chp.2020160307
4. *Воскресенская С.А., Иванов М.В.* Патологические формы игровой деятельности при нарушениях психического развития у детей // Психиатрия. 2017. № 2 (74). С. 30–37.
5. *Выготский Л.С.* Лекции по психологии // Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва: Смысл: Эксмо, 2005. С. 564–663. ISBN 5-699-13728-9.
6. *Иовчук Н.М., Северный А.А.* О книге В.Е. Кагана «Аутизм у детей», второе издание, дополненное // Аутизм и нарушения развития. 2019. Т. 17. № 4. С. 57–61. DOI:10.17759/autdd.2019170408
7. *Козловская Г.В.* Актуальные проблемы микропсихиатрии // Психиатрия. 2007. № 5 (29). С. 14–18.
8. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Игра как зона ближайшего развития детей дошкольного возраста // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 4. С. 5–21. DOI:10.17759/psyedu.2019110401
9. *Крежевских О.В.* Развивающая предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации: Учебное пособие. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2016. 220 с. ISBN 978-5-4475-7452-9.
10. *Куликов Д.К., Выготский Л.С., Леонтьев А.П., Ильенков Э.В.* Определение деятельностной природы мышления // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2018. № 3 (19). С. 71–84. DOI:10.24151/2409-1073-2018-3-71-84
11. *Марголина И.А., Платонова Н.В.* Депривационный парааутизм у детей, подвергшихся физическому и сексуальному насилию // Психиатрическая наука в истории и перспективе: Материалы юбилейной всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 75-летию Научного центра психического здоровья. Москва: ФГБНУ НЦПЗ, 2019. С. 119–121. ISBN 978-5-6042918-1-8.
12. *Маркова И.И., Косых Г.В.* Психология игры и игрушки: Учебное пособие для студентов. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2019. 264 с. ISBN 978-5-00044-695-9.
13. *Никольская О.С., Малофеев Н.Н.* Игра в пространстве современной культуры: взгляд дефектолога // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2016. № 8. С. 11–15.
14. *Пижае Ж.* Речь и мышление ребенка. Москва: Римис, 2008. 416 с. ISBN 978-5-9650-0045-6.
15. Права детей в Российской Федерации: законодательство и практика [Электронный ресурс]: Аналитический вестник / Совет Федерации Федерального собрания Российской Федерации. Москва, 2003. № 3 (196). 129 с. URL: http://council.gov.ru/activity/analytics/analytical_bulletins/25562/ (дата обращения: 03.09.2021).
16. Расстройства аутистического спектра у детей: научно-практическое руководство / под ред. Н.В. Симашковой. Москва: Авторская академия, 2013. 263 с. ISBN 978-5-91902-026-4.
17. *Рябкова И.А., Смирнова Е.О., Шеина Е.Г.* Возрастные особенности игры дошкольников с предметами оперирования // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 5. С. 5–15. DOI:10.17759/pse.2019240501
18. *Рябкова И.А., Шеина Е.Г.* Ролевое замещение в игре дошкольников с разными видами материала для сюжетной игры // Культурно-историческая психология. 2021. Т. 17. № 1. С. 67–74. DOI:10.17759/chp.2021170110
19. *Смирнова Е.О., Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Рябкова И.А.* Связь игровой деятельности дошкольников с показателями познавательного развития // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 1. С. 4–14. DOI:10.17759/chp.2018140101

20. Смирнова Е.О., Гударева О.В. Состояние игровой деятельности современных дошкольников // Психологическая наука и образование. 2005. Т. 10. № 2. С. 76–86.
21. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Тенденции развития современных игрушек // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 2. С. 99–104. DOI:10.17759/chp.2019150212
22. Соловьева Ю., Киттанар Л. Игровая деятельность с ориентировкой как метод развития дошкольников // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 4. С. 49–66. DOI:10.17759/psyedu.2019110404
23. Туревская Р.А., Банникова И.М. Регрессивные явления в условиях игровой деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 1. С. 64–79. DOI:10.17759/spp.20162401005
24. Хэйзинга Й. Homo ludens: Опыт определения игрового элемента культуры. Санкт-Петербург: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. 416 с. ISBN 978-5-89059-168-5.
25. Scott H.K., Cogburn M. Peer play [Электронный ресурс] // StatPearls [Internet]. July 9, 2021. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK513223/> (дата обращения: 03.09.2021).

References

1. Bashina V.M. Autizm v detstve [Autism in childhood]. Moscow: Publ. Meditsina, 1999. 239 p. ISBN 5-225-04534-0.
2. Belopol'skaya N.L. Detskaya patopsikholgiya: Khrestomatiya [Child pathopsychology: Selected works]. 3rd ed. Moscow: Publ. Kogito-tsentr, 2010. 351 p. ISBN 5-89353-109-4.
3. Veraksa N.E., Veraksa N.N., Veraksa A.N., Sukhikh V.L. Sovremennye problemy detskoj igry: kul'turno-istoricheskii kontekst [Modern Problems of Children's Play: Cultural-Historical Context]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2020, vol. 16, no. 3, pp. 60–70. DOI:10.17759/chp.2020160307
4. Voskresenskaya S.A., Ivanov M.V. Patologicheskie formy igrovoi deyatel'nosti pri narusheniyakh psikhicheskogo razvitiya u detei [Pathological forms of play activity in children with developmental disorders]. *Psikhiatriya [Psychiatry (Moscow)]*, 2017, no. 2 (74), pp. 30–37.
5. Vygotskii L.S. Lektsii po psikhologii [Lectures on psychology]. In *Vygotskii L.S. Psikhologiya razvitiya cheloveka [Human development psychology]*. Moscow: Publ. Smysl: Publ. Eksmo, 2005. Pp. 564–663. ISBN 5-699-13728-9.
6. Iovchuk N.M., Severnyi A.A. O knige V.E. Kagana «Autizm u detei», vtoroe izdanie, dopolnennoe [On the Book of Victor Kagan "Autism in Children", 2nd Edition, Supplemented]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2019, vol. 17, no. 4, pp. 57–61. DOI:10.17759/autdd.2019170408
7. Kozlovskaya G.V. Aktual'nye problemy mikropsikhiatrii [Current problems of micropsychiatry]. *Psikhiatriya [Psychiatry (Moscow)]*, 2007, no. 5 (29), pp. 14–18.
8. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Igra kak zona blizhaishego razvitiya detei doshkol'nogo vozrasta [The Game as a Zone of Immediate Development of Preschool Children]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2019, vol. 11, no. 4, pp. 5–21. DOI:10.17759/psyedu.2019110401
9. Krezhevskikh O.V. Razvivayushchaya predmetno-prostranstvennaya sreda doshkol'noi obrazovatel'noi organizatsii: Uchebnoe posobie [Educational object-spatial environment in a preschool education establishment: Manual]. Moscow; Berlin: Publ. Direkt-Media, 2016. 220 p. ISBN 978-5-4475-7452-9.
10. Kulikov D.K., Vygotskii L.S., Leont'ev A.P., Il'nikov E.V. Opredelenie deyatel'nostnoi prirody myshleniya [Identifying Activity Nature of Thinking]. Ekonomicheskie i sotsial'no-gumanitarnye issledovaniya [Economic and social/humanities research], 2018, no. 3 (19), pp. 71–84. DOI:10.24151/2409-1073-2018-3-71-84
11. Margolina I.A., Platonova N.V. Deprivatsionnyi paraautizm u detei, podvergnshikhsya fizicheskomu i seksual'nomu nasiliyu [Deprivational paraautism in children who have survived physical and sexual violence]. In *Psikhiatricheskaya nauka v istorii i perspektive: Materialy yubileinoi vsrossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem [Psychiatric science's history and perspectives: Proceedings of the anniversary national scientific and practical conference with international participation]*. Moscow: Publ. Mental Health Research Center, 2019. Pp. 119–121. ISBN 978-5-6042918-1-8.
12. Markova I.I., Kosykh G.V. Psikhologiya igry i igrushki: Uchebnoe posobie dlya studentov [Psychology of play and the toy: Textbook for students]. Voronezh: Publ. Voronezh State Pedagogical University, 2019. 264 p. ISBN 978-5-00044-695-9.
13. Nikol'skaya O.S., Malofeev N.N. Igra v prostranstve sovremennoi kul'tury: vzglyad defektologa [Play in the space of modern culture: A defectologist's viewpoint]. *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya [Education and training of children with disabilities]*, 2016, no. 8, pp. 11–15.
14. Piaget J. Rech' i myshlenie rebenka [The Language and Thought of the Child]. Moscow: Publ. Rimis, 2008. 416 p. ISBN 978-5-9650-0045-6.
15. Prava detei v Rossiiskoi Federatsii: zakonodatel'stvo i praktika: Analiticheskii vestnik [Children's rights in Russian Federation: legislation and practice: Analytical bulletin] [Web resource] / Federation Council of the Federal Assembly of Russia. Moscow, 2003. No. 3 (196). 129 p. URL: http://council.gov.ru/activity/analytics/analytical_bulletins/25562/ (Accessed 03.09.2021).
16. Simashkova N.V. (ed.) Rasstroistva autisticheskogo spektra u detei: nauchno-prakticheskoe rukovodstvo [Autism spectrum disorders in children: scientific and practical guide]. Moscow: Publ. Avtorskaya akademiya, 2013. 263 p. ISBN 978-5-91902-026-4.
17. Ryabkova I.A., Smirnova E.O., Sheina E.G. Vozrastnye osobennosti igry doshkol'nikov s predmetami operirovaniya [Age Specifics of Role-Playing with Play Tools in Preschool Children]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2019, vol. 24, no. 5, pp. 5–15. DOI:10.17759/pse.2019240501

18. *Ryabkova I.A., Sheina E.G.* Rolevoe zameshchenie v igre doshkol'nikov s raznymi vidami materiala dlya syuzhetnoi igry [Role Substitution in Preschoolers' Play with Different Types of Materials for Pretend Play]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2021, vol. 17, no. 1, pp. 67–74. DOI:10.17759/chp.2021170110
19. *Smirnova E.O., Veraksa A.N., Bukhalenkova D.A., Ryabkova I.A.* Svyaz' igrovoi deyatel'nosti doshkol'nikov s pokazatelyami poznatel'nogo razvitiya [Relationship between Play Activity and Cognitive Development in Preschool Children]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2018, vol. 14, no 1, pp. 4–14. DOI:10.17759/chp.2018140101
20. *Smirnova E.O., Gudareva O.V.* Sostoyanie igrovoi deyatel'nosti sovremennykh doshkol'nikov [The Game activity State of Modern Preschool Children]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2005, vol. 10, no. 2, pp. 76–86.
21. *Smirnova E.O., Sokolova M.V.* Tendentsii razvitiya sovremennykh igrushek [Modern Toys: Developmental Tendencies]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2019, vol. 15, no 2, pp. 99–104. DOI:10.17759/chp.2019150212
22. *Solov'eva Yu., Kintanar L.* Igrovaya deyatel'nost' s orientirovkoj kak metod razvitiya doshkol'nikov [Playing Activity with Orientation as a Method for Preschool Development]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2019, vol. 11, no. 4, pp. 49–66. DOI:10.17759/psyedu.2019110404
23. *Turevskaya R.A., Bannikova I.M.* Regressivnye yavleniya v usloviyakh igrovoi deyatel'nosti u detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Regression in Conditions of Play Activity in Children with Autistic Spectrum Disorders]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2016, vol. 24, no. 1, pp. 64–79. DOI:10.17759/cpp.20162401005
24. *Huizinga J.* Homo ludens: Opyt opredeleniya igrovogo elementa kul'tury [Homo ludens: A Study of the Play-Element in Culture]. Saint Petersburg: Publ. Ivan Limbakh, 2011. 416 p. ISBN 978-5-89059-168-
25. *Scott H.K., Coghurn M.* Peer play [Elektronnyi resurs] // StatPearls [Internet]. July 9, 2021. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK513223/> (Accessed: 03.09.2021).

Информация об авторах

Воскресенская Светлана Александровна, врач-психиатр, Государственное бюджетное учреждение здравоохранения Московской области «Психиатрическая больница № 3», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6519-5596>, e-mail: vskr973@mail.ru

Козловская Галина Вячеславовна, доктор медицинских наук, главный научный сотрудник отдела детской психиатрии, ФГБНУ Научный центр психического здоровья, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6299-1450>, e-mail: kozgalina17@mail.ru

Иванов Михаил Владимирович, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник отдела детской психиатрии, ФГБНУ Научный центр психического здоровья, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3853-4345>, e-mail: ivanov-michael@mail.ru

Калинина Марина Анатольевна, кандидат медицинских наук, ведущий научный сотрудник отдела детской психиатрии, ФГБНУ Научный центр психического здоровья, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2216-3989>, e-mail: marina-k-13@yandex.ru

Information about the authors:

Svetlana A. Voskresenskaya, psychiatrist, State budgetary institution of health care of the Moscow region, «Psychiatric Hospital No. 3», Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6519-5596>, e-mail: vskr973@mail.ru

Galina V. Kozlovskaya, Doctor of Medicine, Chief Researcher of the Department of Child Psychiatry, Mental Health Research Center, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6299-1450>, e-mail: kozgalina17@mail.ru

Mikhail V. Ivanov, PhD in Psychology, Leading Researcher of the Department of Child Psychiatry, Mental Health Research Center, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3853-4345>, e-mail: ivanov-michael@mail.ru

Marina A. Kalinina, PhD in Medicine, Leading Researcher of the Department of Child Psychiatry, Mental Health Research Center, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2216-3989>, e-mail: marina-k-13@yandex.ru

Получена 21.03.2021

Received 21.03.2021

Принята в печать 07.09.2021

Accepted 07.09.2021

МНЕНИЕ ЭКСПЕРТА
EXPERT OPINION

**Аутизм: опыт и возможные решения актуальных задач.
Взгляд из России**

Морозов С.А.

Федеральный институт развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ФИРО РАНХиГС),
РОБО «Общество помощи аутичным детям «Добро»»,
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7354-2711>, e-mail: morozov-ca@mail.ru

Морозова Т.И.

РОБО «Общество помощи аутичным детям «Добро»»,
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1703-5029>, e-mail: tim.sam70@yandex.ru

Морозова С.С.

Федеральный институт развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ФИРО РАНХиГС),
РОБО «Общество помощи аутичным детям «Добро»»
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4483-1477>, e-mail: sv-morozova@yandex.ru

Предпринят анализ наиболее актуальных вопросов в исследовании аутизма: тенденций изучения аутизма в последние десятилетия, следствий расширения его диагностических критериев, проблемы выбора между дименсиональным и категориальным подходами в изучении аутизма и определении стратегии сопровождения, особенностей междисциплинарного взаимодействия. Дискуссия инициирована положениями аналитического обзора F. Narré и U. Frith «Оглядываясь назад, чтобы посмотреть в будущее: изменения в концепции аутизма и применение для будущих исследований». Показано, что принятая в настоящее время концепция аутизма не объясняет многих связанных с ним явлений, что трактовка аутизма только как нарушения развития ограничивает возможности понимания его социально-биологической природы, и по-видимому, ограничивает и выбор стратегий сопровождения людей с РАС. Представлены возможные требования к новому поколению систематики и концепции аутизма: необходимость учитывать не только поведенческие и когнитивные, но и медико-биологические признаки, а также функциональную значимость аутизма не только при нарушенном, но и при типичном развитии.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, критерии диагностики аутизма, аутизм как фракционируемое явление, дименсиональный и категориальные подходы, коморбидность при аутизме, концепции аутизма.

Для цитаты: Морозов С.А., Морозова Т.И., Морозова С.С. Аутизм: опыт и возможные решения актуальных задач. Взгляд из России // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 3 (72). С. 42–48. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190305>

Autism: Experience and Possible Solutions to Current Problems. A Look from Russia

Sergey A. Morozov

Presidential Russian Academy of National Economy and Public Administration,
The Regional Community Charity Organization «Society for Autistic Children Care “Dobro”»,
Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7354-2711>, e-mail: morozov-ca@mail.ru

Tatyana I. Morozova

The Regional Community Charity Organization «Society for Autistic Children Care “Dobro”»,
Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1703-5029>, e-mail: tim.sam70@yandex.ru

Svetlana S. Morozova

Presidential Russian Academy of National Economy and Public Administration,
The Regional Community Charity Organization «Society for Autistic Children Care “Dobro”»,
Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4483-1477>, e-mail: sv-morozova@yandex.ru

In the form of a discussion in connection with the provisions of the analytical review by F. Happé and U. Frith «Looking back to look forward – changes in the concept of autism and implications for future research», an analysis of the most relevant issues in the study of autism has been undertaken: trends in the study of autism in recent decades, the consequences of expanding its diagnostic criteria, the problem of choosing between dimensional and categorical approaches in the study of autism and determining the strategy of support, features of interdisciplinary interaction. It has been shown that the currently adopted concept of autism does not explain many related phenomena, that the treatment of autism as a developmental disorder only limits the possibilities of understanding its socio-biological nature, and, apparently, also affects the strategy of accompanying people with ASD. Possible requirements for a new classification and the concept of autism are presented: the need to take into account not only behavioral and cognitive, but also biomedical signs, as well as the functional significance of autism not only in impaired, but also in typical development.

Keywords: autism, autistic spectrum disorders, diagnostic criteria of autism, autism as the fractionable phenomenon; dimensional and categorical approaches, comorbidity in autism; conceptions of autism.

For citation: Morozov S.A., Morozova S.S., Morozova T.I. Autism: Experience and Possible Solutions to Current Problems. A Look from Russia. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2021. Vol. 19, no. 3 (72), pp. 42–48. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190305> (In Russ.).

В третьем выпуске журнала «The Child Psychology and Psychiatry» за 2020 год два выдающихся авторитетнейших специалиста в области изучения аутизма Francesca Happé и Uta Frith представили аналитический обзор [10], в котором обобщили свой более чем 30-летний опыт изучения аутизма, и на основе этих обобщений сформулировали перспективы развития науки об аутизме и её практического воплощения. Английские специалисты Chown и Leatherland [8] опубликовали в журнале «The Journal of Autism and Developmental Disorders» отклик на статью, Happé и Frith этот отклик прокомментировали [11]. Завязалась дискуссия, в которой мы не можем не принять участия. Дело не только и не столько в том, что наш 30- и 40-летний опыт по продолжительности вполне сравним с опытом английских коллег (хотя качественно он совсем иной),

мы полагаем, что можем внести в это обсуждение нечто новое и существенное.

Эволюция представлений об аутизме за последние десятилетия

По мнению Happé и Frith, за последние 30 лет можно выделить семь основных изменений, связанных с «распознаванием» аутизма и практической работой с ним. Остановимся на каждом пункте (курсивом дана формулировка Happé и Frith) и дадим наши комментарии.

1. *От узкого определения к широким диагностическим критериям.* Во-первых, настоящего официально признанного определения аутизма нет, есть перечисление его признаков, которых в DSM-5 осталось

всего-то два [9] (у Kanner их было четыре [13]). Вторых, чем шире диагностические критерии, тем менее определён то, что мы диагностируем. Такой подход не может не способствовать росту частоты встречаемости (хотя это, конечно, не единственный фактор в возникновении данного феномена).

2. *От редких к относительно общим условиям, хотя, вероятно, всё же недостаточной выявляемостью <аутизма> у женщин*¹. Расширение диагностических критериев, установление всё более общих условий диагностики связаны, в первую очередь, с разнообразием проявлений аутизма, их полиморфностью. Можно договориться о количественных и качественных критериях установления диагноза, но пока эти критерии не будут имманентны аутизму, его сущности, они неизбежно остаются в той или иной степени формальными, и всегда будут вопросы типа того, который стал заглавием письма Chown и Leatherland в редакцию «The Journal of Autism and Developmental Disorders»: «Может ли человек быть “немного аутичным”»? Как можно ответить на этот вопрос, не зная по существу, что означает «быть аутичным» (другими словами, что такое аутизм)?

Что касается меньшей частоты встречаемости аутизма у женщин, то S. Baron-Cohen справедливо отмечал, что аутизм — крайний вариант тенденции к систематизации, более свойственной мужской психике, в противоположность эмпатизации, присущей в большей степени психике женской [7]. Причины этого явления понятны не до конца, доказательства S. Baron-Cohen слишком умозрительны, но хочется думать, что различие в частоте встречаемости по полу будут объяснены с научной точки зрения и без влияния феминизма.

3. *От расстройства, свойственного детям, к пожизненному расстройству*. Действительно, в некоторой части случаев аутистическая симптоматика сохраняется пожизненно, но отдельные симптомы могут с возрастом смягчаться [16], и более того, по данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) в 10–20% случаев аутизм как бы излечивается [5]. В какой степени это действительно «излечение», в какой — компенсация за счёт спонтанной адаптации и (или) обучения, в какой — следствие диагностических ошибок, — вопрос плохо изученный. Важен факт: аутизм (расстройство аутистического спектра), как его сейчас понимают, — пожизненным является не всегда.

4. *От чего-то чистого и дискретного к дименсиональным взглядам* — очень важный пункт уже потому, что дименсиональный подход к аутизму начался именно с работы Наррэ & Роналд (2008) [12]. Они выдвинули принцип «фракционируемой аутистической триады», согласно которому нарушения ком-

муникации, социального взаимодействия и особенно «ограниченные повторяющиеся стереотипные формы интересов, поведения и видов деятельности» генетически связаны слабо, и их целесообразно рассматривать не как компоненты синдрома, а изолированно. Сэр Майкл Раттер (Rutter, 2013) выразил в связи с этим беспокойство тем, что такой подход может сделать актуальным вопрос о том, что аутизм представляет собой нечто сомнительное [15]. В отечественных вузах студентам настойчиво прививали взгляды, известные со времён великих врачей М.Я. Мудрова, Н.И. Пирогова и С.П. Боткина: лечить нужно не болезнь, а больного. В нашем случае это означает, что в практической работе следует заниматься аутичным ребёнком, а не только аутизмом, диагноз которого у ребёнка установлен, или, — тем более, — не отдельными симптомами аутизма (как предлагает дименсиональный подход).

«Фракционируемая аутистическая триада» не предполагает существенными связи между основными признаками аутизма не только на генетическом, но и на поведенческом уровне. Наррэ и Frith основные надежды возлагают на когнитивный уровень, в котором выделяют качественные и количественные признаки различий между аутизмом и не-аутизмом (не бесспорные, по нашему мнению), но их анализ выходит за рамки тематики этой статьи. Биологический уровень, по мнению Наррэ и Frith, не выявляет каких-либо структурно-функциональных особенностей аутизма, и поэтому попытки говорить об аутизме как об особом варианте нейроразвития, как настаивают Chown и Leatherland [8], не обоснованы. Не очень понятно, однако, почему биологический уровень сводится фактически только к генетическим и неврологическим характеристикам. По нашему мнению, большой интерес представляют также общепатологические, психопатологические, патофизиологические, эпидемиологические и некоторые другие направления исследований.

Нельзя сказать, что авторы обзора отрицают взаимодействие между уровнями изучения аутизма, но, по существу, скорее обозначают эту тему, чем исследуют её. Чтобы понять, что такое аутизм, междисциплинарное (в обзоре Наррэ и Frith — межуровневое) взаимодействие представляется исключительно важным и необходимым, поскольку иначе проследить связь причины (или причин) аутизма (пусть предполагаемой), клинического симптома и поведенческой характеристики вряд ли возможно.

5. *От отдельного <аутизма> к множеству аутизмов, к сборному или фракционируемому понятию*. «Фракционирование» предполагает рассматривать симптоматику изолировано по отдельным осям (количество которых достаточно произвольно); следо-

¹ По мнению Наррэ и Frith, меньшая частота выявляемости аутизма у женщин обусловлена не только биологическими, но и другими причинами, в том числе недостаточным вниманием к проблеме аутизма у женщин. — *Примечание авторов*.

вательно, сочетание изменений по отдельным осям возникает чисто формально; можно таким образом заключить, что определить количество возможных сочетаний весьма затруднительно: возникает «множество аутизмов». Декларируемая независимость симптоматики при аутизме приводит не только к «множеству аутизмов», но к тому, что в этом множестве появляются такие варианты аутизма, которые очень сложно не только содержательно описать, но и представить. Например, МКБ-11 [2] допускает существование РАС с нарушением интеллектуального развития и без нарушения функционального языка (6A02.1); в нашем опыте (более 7 тыс. детей с аутизмом) такого не встречалось.

6. *От фокусирования на «чистом» аутизме к пониманию, что сложность и коморбидность являются присущими аутизму особенностями («нормой»)*. В обзоре совершенно справедливо отмечено, что частота коморбидности при аутизме очень высока (до 90–95%, — по выражению Happé и Frith, это «норма» для аутизма [11]). Констатация этого общепризнанного факта, однако, не объясняет, почему так происходит, хотя генез этого явления очень важен не только для понимания природы аутизма, но и для определения стратегии сопровождения, его планирования и прогноза, возможно, и для других важных моментов.

Также очень важно уточнить, что понимается под «сложностью». Если имеется в виду сложность структуры нарушений, то «фракционирование» и дименсиональный подход эту сложность только увеличивают. Другой возможный вариант трактовки понятия «сложность» заключён в названии статьи Chown и Leatherland: «Может ли человек быть “немного аутичным?”». Другими словами, это вопрос о разграничении категорий, предлагаемых Chown и Leatherland: а) нормотипичных людей (когда нет аутистической симптоматики), б) людей с аутистическими симптомами, но не соответствующих официальным критериям аутизма; в) людей с официальным диагнозом «аутизм» (РАС). Кроме того, необходимо различать людей с аутизмом и коморбидными расстройствами и людей с аутистической симптоматикой в русле других расстройств (то есть аутизм рассматривается как коморбидное расстройство при каком-то другом нарушении). Сейчас это решается по критериям, установленным как консенсус мнений экспертов, отражённый в официальных классификаторах, но на какие объективные, — прежде всего, качественные — характеристики эти мнения опираются? Нельзя не согласиться с авторами обзора и их критиками, что с объективностью пока дело обстоит сложно, но почему? И что сделать для преодоления этого кризиса: искать объективные когнитивные критерии, совершенствовать методы диагностики или всё-таки попытаться понять, что такое аутизм, исходя из имманентных ему свойств?

7. *От концептуализации аутизма как исключительно нарушения развития к признанию перспекти-*

вы нейродиверсификации. Этот пункт отчасти продолжает предыдущий, но поднимает ещё более сложные проблемы. Начиная с Kanner [13], на протяжении почти 80 лет ведущей трактовкой нозологии аутизма было особое нарушение развития (психического, первазивного, нейроразвития и др.) В последние два десятилетия показано, что аутистическая симптоматика наблюдается не только у индивидов с аутизмом и не только у их близких первой степени родства, не имеющих диагноза аутизм («расширенный аутистический фенотип»), но и у некоторых людей из общей популяции, не имеющих ни соответствующего диагноза, ни близких родственников с таким диагнозом. В связи с этими данными вопрос о диверсификации понятия «аутизм» представляется чрезвычайно актуальным, особенно с учётом явного несоответствия низкой фертильности популяции людей с аутизмом и роста частоты встречаемости людей с диагнозом «аутизм» [15] (тем более с «аутистическими проявлениями», — как пишут Happé и Frith).

Поскольку речь идёт об увеличении за два-три десятилетия частоты встречаемости даже не в несколько, но в десятки раз, то такие факторы как интерес общества к проблеме, как совершенствование системы здравоохранения, методов и критериев диагностики даже в совокупности не могут объяснить такого феномена. Нельзя не согласиться с Happé и Frith, что речь должна идти об реконцептуализации аутизма, которая должна изменить наше понимание проблемы аутизма, понятия «аутизм» и на практике привести к повышению эффективности сопровождения и лечебно-коррекционных мероприятий.

Черты будущей концепции аутизма

Что же представляет собой грядущее изменение концепции аутизма по существу? Авторы «Annual research review...» [10; 11] полагают, что нужны как дименсиональный, так и категориальный подходы («Both are Needed»), хотя реально придерживаются дименсионального, и как их совместить, совершенно непонятно: если основные симптомы аутизма связаны между собой, — как полагали L. Wing & J. Gould [17], то зачем отказываться от категорий? Если же этих связей нет, или они считаются несущественными, то о каких категориях (или о каком аутизме) может идти речь?

Попытка совместить эти два подхода на уровне классификаций предпринята I. Rapin [14]. Она выделяет три уровня классификации аутистических расстройств (за которыми прямо видится различие в коррекционных подходах): А — псевдокатегориальный (дименсиональный), В — психопатологический, учитывающий особенности обоих подходов, и С — максимально категориальный, опирающийся на этиологию расстройства. I. Rapin предполагала найти возможность совмещения сильных сторон обо-

их подходов (глубину изучения отдельных симптомов в группе А) с их категориальным осмыслением (С), что должно выйти на обобщающий уровень (В). I. Rapin — одна из самых глубоких и вдумчивых исследователей аутизма, с её предложениями нельзя во всех отношениях не согласиться. Остаётся, однако, непонятным, что всё-таки лежит в основе не только описываемой дискуссии, но той проблемы, вокруг чего она ведётся. Если по существу, то это вопрос «что такое аутизм»? Обозначение сходных по симптоматике, но совершенно различных по природе явлений или феномен с общим (пусть вариативным) патогенезом? В настоящее время дать стопроцентно обоснованный ответ на этот вопрос не представляется возможным уже потому, что мы не можем определить чётко предмет вопроса.

Наррэ и Frith понимают возможные результаты последовательного применения дименсионального подхода и возлагают надежды на когнитивный уровень, на значимость когнитивных характеристик, в чём с ними можно согласиться, но только частично: во-первых, ни DSM-5, ни МКБ-11 не отрицают первазивного характера аутизма (РАС) [2; 9], а понятие «первазивный» несравненно шире понятия «когнитивный», одно включает в себя другое; во-вторых, потенциал ни биологического (см. выше), ни даже поведенческого уровней не исчерпан. Что касается поведенческого уровня, это связано со слабой представленностью поведенческих явлений как иерархической структуры (то есть без учёта их генеза),

что, как отмечал Сэр Майкл Раттер, крайне затруднено отсутствием «классификации, которая сможет обосновать очевидную гетерогенность» [15, р. 175] аутизма, и которую вряд ли в принципе возможно разработать иначе, чем с опорой на медико-биологические характеристики аутизма [1; 4; 6].

В качестве основы такой классификации нами предложены особенности генеза аутистических проявлений [1; 3; 4], которые рассматриваются как проявления естественной функции организма человека по поддержанию информационного гомеостаза и могут быть основой как нарушений развития, так и обратимых адаптационных реакций различной выраженности [3; 4], что однозначно решает вопрос о том, может ли человек быть «немного аутичным»: несомненно, может.

Выводы

1. Принятая в настоящее время концепция аутизма не объясняет многих связанных с ним явлений.
2. Трактовка аутизма как нарушения развития ограничивает возможность понимания его социально-биологической природы.
3. Концепция и систематика аутизма должны опираться на весь спектр присущих ему признаков, — не только поведенческих, но медико-биологических, психологических, включая поведенческие, — и других. ■

Литература

1. Белявский Б.В., Морозов С.А., Морозова С.С. К вопросу о систематике расстройств аутистического спектра как основе дифференцированного подхода к комплексному сопровождению // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2019. № 6. С. 7–14.
2. МКБ-11: Международная классификация болезней 11 пересмотра: Глобальный стандарт для диагностической информации о здоровье [Электронный ресурс]. URL: <https://icd.who.int/ru> (дата обращения: 06.07.2021).
3. Морозов С.А. Классификация расстройств аутистического спектра: потребности, проблемы, возможные решения. Текст публичной лекции // Образование обучающихся с тяжёлыми нарушениями развития: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 6–8 ноября 2018 года. Псков: Псковский государственный университет, 2018. С. 221–228. ISBN 978-5-91116-797-4.
4. Морозов С.А., Морозова С.С. На пути к новой классификации и новой концепции аутизма // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2019. № 7. С. 16–21.
5. Расстройства аутистического спектра у детей / под ред. Н.В. Симашковой. Москва: Авторская академия, 2013. 264 с. ISBN 978-5-91902-026-4.
6. Benaron L.D. Inclusion to the Point of Dilution. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2003, vol. 33, no. 3, pp. 355–359. DOI:10.1023/a:1024418904060
7. Baron-Cohen S. Empathizing, systemizing, and the extreme male brain theory of autism. *Progress in Brain Research*, 2010, vol. 186, pp. 167–175. DOI:10.1016/B978-0-444-53630-3.00011-7
8. Chown N., Leatherland J. Can a person be “A bit autistic”? A response to Francesca Happé and Uta Frith. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2021, vol. 51, no. 2, pp. 749–751. DOI:10.1007/s10803-020-04541-0
9. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. Arlington: Publ. American Psychiatric Association, 2013. 947 p. ISBN 978-0-89042-554-1.
10. Happé F., Frith U. Annual research review: Looking back to look forward — changes in the concept of autism and implications for future research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2020, vol. 61, no. 3, pp. 218–232. DOI:10.1111/jcpp.13212
11. Happé F., Frith U. Dimensional or Categorical Approaches to Autism? Both are Needed. A Reply to Nick Chown and Julia Leatherland. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2021, vol. 51, no. 2, pp. 752–753. DOI:10.1007/s10803-020-04728-5
12. Happé F., Ronald A. The “fractionable autism triad”: A review of evidence from behavioral, genetic, cognitive, and neural research. *Neuropsychology Review*, 2008, vol. 18, no. 4, pp. 287–304. DOI:10.1007/s11065-008-9076-8

13. Kanner L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 1943, vol. 2, pp. 217–250.
14. Rapin I. Classification of Behaviorally Defined Disorders: Biology versus the DSM. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2014, vol. 44, no. 10, pp. 2661–2666. DOI: 10.1007/s10803-014-2127-5
15. Rutter M. Changing Concepts and Findings on Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2013, vol. 43, no. 8, pp. 1749–1757. DOI:10.1007/s10803-012-1713-7
16. Seltzer M.M., Krauss M.W., Shattuck P.T. et al. The Symptoms of Autism Spectrum Disorder in Adolescence and Adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2003, vol. 33, no. 6, pp. 565–582. DOI:10.1023/b:jadd.0000005995.02453.0b
17. Wing L., Gould J. Severe impairment of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1979, vol. 9, no. 1, pp. 11–29. DOI:10.1007/BF01531288

References

1. Belyavskii B.V., Morozov S.A., Morozova S.S. K voprosu o sistematike rasstroistv autisticheskogo spektra kak osnove differentsirovannogo podkhoda k kompleksnomu soprovozhdeniyu [Revisiting the autistic spectrum disorders systematics as a base for the differentiated approach to comprehensive support]. *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya* [Education and training of children with disabilities], 2019, no. 6, pp. 7–14.
2. МКБ-11: Mezhdunarodnaya klassifikatsiya boleznei 11 peresmotra: Global'nyi standart dlya diagnosticheskoi informatsii o zdorov'e [ICD-11: International Classification of Diseases 11th Revision] [Web resource]. URL: <https://icd.who.int/ru> (Accessed 06.07.2021).
3. Morozov S.A. Klassifikatsiya rasstroistv autisticheskogo spektra: potrebnosti, problemy, vozmozhnye resheniya. Tekst publichnoi lektsii [Classification of autism spectrum disorders: needs, problems, possible solutions. Public lecture transcript]. In *Obrazovanie obuchayushchikhsya s tyazhelymi narusheniyami razvitiya: Sbornik materialov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, 6–8 noyabrya 2018 goda* [Education for students with severe developmental disabilities: Proceedings of the national scientific and practical conference with international participation, November 6–8, 2018]. Pskov: Publ. Pskov State University, 2018. Pp. 221–228. ISBN 978-5-91116-797-4.
4. Morozov S.A., Morozova S.S. Na puti k novoi klassifikatsii i novoi kontseptsii autizma [Towards a new classification and a new concept of autism]. *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya* [Education and training of children with disabilities], 2019, no. 7, pp. 16–21.
5. Simashkova N.V. (ed.) *Rasstroistva autisticheskogo spektra u detei* [Autism spectrum disorders in children]. Moscow: Publ. Avtorskaya akademiya, 2013. 264 p. ISBN 978-5-91902-026-4.
6. Benaron L.D. Inclusion to the Point of Dilution. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2003, vol. 33, no. 3, pp. 355–359. DOI:10.1023/a:1024418904060
7. Baron-Cohen S. Empathizing, systemizing, and the extreme male brain theory of autism. *Progress in Brain Research*, 2010, vol. 186, pp. 167–175. DOI:10.1016/B978-0-444-53630-3.00011-7
8. Chown N., Leatherland J. Can a person be “A bit autistic”? A response to Francesca Happé and Uta Frith. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2021, vol. 51, no. 2, pp. 749–751. DOI:10.1007/s10803-020-04541-0
9. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. Arlington: Publ. American Psychiatric Association, 2013. 947 p. ISBN 978-0-89042-554-1.
10. Happé F., Frith U. Annual research review: Looking back to look forward – changes in the concept of autism and implications for future research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2020, vol. 61, no. 3, pp. 218–232. DOI:10.1111/jcpp.13212
11. Happé F., Frith U. Dimensional or Categorical Approaches to Autism? Both are Needed. A Reply to Nick Chown and Julia Leatherland. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2021, vol. 51, no. 2, pp. 752–753. DOI:10.1007/s10803-020-04728-5
12. Happé F., Ronald A. The “fractionable autism triad”: A review of evidence from behavioral, genetic, cognitive, and neural research. *Neuropsychology Review*, 2008, vol. 18, no. 4, pp. 287–304. DOI:10.1007/s11065-008-9076-8
13. Kanner L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 1943, vol. 2, pp. 217–250.
14. Rapin I. Classification of Behaviorally Defined Disorders: Biology versus the DSM. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2014, vol. 44, no. 10, pp. 2661–2666. DOI: 10.1007/s10803-014-2127-5
15. Rutter M. Changing Concepts and Findings on Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2013, vol. 43, no. 8, pp. 1749–1757. DOI:10.1007/s10803-012-1713-7
16. Seltzer M.M., Krauss M.W., Shattuck P.T. et al. The Symptoms of Autism Spectrum Disorder in Adolescence and Adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2003, vol. 33, no. 6, pp. 565–582. DOI:10.1023/b:jadd.0000005995.02453.0b
17. Wing L., Gould J. Severe impairment of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1979, vol. 9, no. 1, pp. 11–29. DOI:10.1007/BF01531288

Информация об авторах

Морозов Сергей Алексеевич, кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ФГБУ ФИРО РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7354-2711>, e-mail: morozov-ca@mail.ru

Морозова Татьяна Ивановна, коррекционный педагог Региональной общественной благотворительной организации «Общество помощи аутичным детям “Добро”», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1703-5029>, e-mail: timsam70@yandex.ru

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

Information about the authors

Sergey A. Morozov, PhD in Biology, leading scientific worker of the Federal Institute of Education Development, Presidential Russian Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA); The Regional Community Charity Organization «Society for Autistic Children Care “Dobro”», Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7354-2711>, e-mail: morozov-ca@mail.ru

Tatyana I. Morozova, special teacher of the Regional Community Charity Organization «Society for Autistic Children Care “Dobro”», Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1703-5029>, e-mail: timsam70@yandex.ru

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

Получена 15.03.2021

Принята в печать 07.09.2021

Received 15.03.2021

Accepted 07.09.2021

Рабочая встреча Министра просвещения Российской Федерации С.С. Кравцова с представителями российских институтов, фондов, центров, общественности и НКО, занимающихся решением проблем детей с РАС
13 августа 2021 г., Москва

13 августа состоялась рабочая встреча Министра просвещения Российской Федерации Сергея Сергеевича Кравцова с президентом Благотворительного фонда содействия решению проблем аутизма в России «Выход» А.А. Смирновой. Во встрече приняли участие представители Министерства просвещения и Департамента образования Москвы, директора крупнейших институтов и центров, занимающихся вопросами образования и коррекции детей с РАС, представители академической общественности, руководители и эксперты благотворительных фондов и НКО.

Со стороны МГППУ во встрече приняли участие: ректор А.А. Марголис, проректор по инклюзивному образованию С.В. Алехина, директор ФРЦ МГППУ А.В. Хаустов, заместитель директора ФРЦ М.А. Шумских.

В повестке дня рабочей встречи были три вопроса:

1. О разработке перечня (реестра) психолого-педагогических методов помощи детям с РАС с указанием уровня доказательности каждого из методов.

2. О разработке межведомственных рекомендаций для специалистов, работающих с обучающимися с РАС, по использованию ими методов обучения.

3. О создании в системе высшего психологического и педагогического образования Российской Федерации специальности «Специалист в сфере прикладного анализа поведения, поведенческий аналитик».

По первому из вопросов повестки дня А.В. Хаустов сделал сообщение, состоящее из нескольких тезисов:

1. В работе с детьми с РАС важно применять методы с доказанной эффективностью. Специалисты ФРЦ МГППУ применяют широкий спектр подходов и методов (или их элементы), в том числе вошедших в Клинические рекомендации по РАС Минздрава РФ (TEACCH, ABA, DIR/Floortime, ESDM, социальные истории, PECS, другие альтернативные коммуникативные системы, занятия по адаптивной физической культуре и др.), которые активно транслируются по всей России.

2. При создании межведомственной библиотеки (реестра) методов, применимых в системе образования, важно учитывать, что:

- необходимо расширение спектра методов путем накопления у них доказательной базы, а не его сужение;
- современные зарубежные научные метаобзоры неоднозначны в отношении данных об эффективности применения различных методов работы с детьми с РАС;
- создание российской библиотеки (реестра) методов — долгосрочная задача, поскольку необходимо время на научную апробацию и верификацию как известных, так и неизвестных методов именно в российских условиях;
- на первых порах возможно ориентироваться на существующие реестры (зарубежные реестры и Клинические рекомендации Минздрава), сохраняя возможности применения российских методик и программ;

3. В МГППУ разработана инфраструктура проведения исследований в области апробации психолого-педагогических практик, в том числе методология их проведения, в целях формирования библиотеки (реестра) практик. Работа проводится совместно с АСИ, Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, АНО «Эволюция и филантропия» и другими организациями. В МГППУ разработан Стандарт доказательности социальных практик в сфере детства. Стандарт был представлен в июле 2021 г. на рабочей группе по РАС в Минпросвещения России. Решение о его направлении в ВУЗы Минпросвещения примет при описании методов и исследовании их результативности в едином структурном ключе.

В рамках реализуемого НИРа в ФРЦ МГППУ планируется:

- проведение межрегионального мониторинга по применяющимся методам работы в регионах;
- разработка протокола независимой оценки методов работы, оценивающего доказательную базу;
- проведение пилотных пререгистрированных исследований эффективности методов работы совместно с региональными партнёрами.

В конце выступления А.В. Хаустов пригласил к сотрудничеству при создании реестра методов всех присутствующих.

Источник: <https://autism-frc.ru/news/russia/1241>

Заседание региональной рабочей группы по реализации Концепции комплексного сопровождения людей с расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями в Чувашской Республике на 2020–2022 годы
20 августа 2021 г., Чебоксары

20 августа 2021 года состоялось заседание региональной рабочей группы по реализации Концепции комплексного сопровождения людей с расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями в Чувашской Республике на 2020–2022 годы в рамках общественного проекта Приволжского федерального округа «Ментальное здоровье». Заседание открывал Колчин Владимир Сергеевич, помощник полномочного представителя Президента Российской Федерации в Приволжском федеральном округе. Во встрече приняли участие руководители региональных министерств и ведомств, директора образовательных организаций и профильных НКО.

В повестку дня были вынесены следующие вопросы:

1. Информация о федеральных программах дополнительного профессионального образования, реализующихся для регионов РФ, в целях развития региональных систем комплексного сопровождения детей с РАС.

2. План мероприятий в рамках реализации Президентского гранта.

3. Дорожная карта организации и реализации системы комплексного сопровождения людей с РАС в рамках общественного проекта Приволжского федерального округа «Ментальное здоровье».

4. Ход исполнения утвержденной Концепции развития системы сопровождения людей с расстройствами аутисти-

ческого спектра в Чувашской Республике по отраслевому принципу.

По первому вопросу повестки дня директор ФРЦ МГППУ А.В. Хаустов сделал доклад, в котором отметил стремительный рост численности обучающихся с РАС в регионе, что вызывает необходимость в подготовке квалифицированных кадров, работающих с такими детьми. Он также отметил важность развития системы ранней помощи и инклюзивного образования в Чувашии, указал на необходимость в увеличении охвата детей с РАС специалистами психолого-педагогического сопровождения и в индивидуализации образовательного процесса. С этой целью А.В. Хаустов рекомендовал специалистам региона пройти обучение на базе ФРЦ МГППУ по следующим программам повышения квалификации:

- «Психолого-педагогическая коррекция и обучение детей с РАС».
- «Особенности реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ при организации обучения детей с РАС».
- «Тьюторское сопровождение обучающихся с РАС».
- «Выявление, диагностика и ранняя помощь детям с РАС».

Также в этом году в ФРЦ стартует новая программа по применению методов прикладного анализа поведения и организации работы в ресурсном классе. Все программы максимально практикоориентированы, а компетенции, получаемые в ходе обучения, полезны для работы с разными категориями детей и являются универсальными.

Источник: <https://autism-frc.ru/news/russia/1249>

**Научно-практическая конференция
«Современные стратегии коррекции поведенческих
проблем у детей с РАС: от первичной оценки
до социализации»**

прошла 18–19 сентября 2021 г. в дистанционном формате

В рамках проекта «Аутизм: коррекционная работа на основе АВА» уже в шестой раз прошла ежегодная международная онлайн конференция «Наука и практика прикладного анализа поведения», призванная освещать вопросы применения стратегий и методов прикладного анализа поведения в работе с детьми, имеющими РАС и другие нарушения развития.

Первый день конференции был посвящен одному из наиболее современных методов коррекции опасных форм

поведения — практическому функциональному анализу (ПФА) — и применению вмешательства с опорой на навыки (SBT). Формат применения данного метода уже хорошо знаком русскоязычным специалистам благодаря практической деятельности и публикациям: Бутузова и Поликарпова¹; Безносикова и Островская², а также Coffey, Shawler & Jessel et al³. Ряд сертифицированных АВА-специалистов представили доклады о применении данного подхода в ресурсных классах и группах детского сада, на индивидуальных занятиях со специалистами, о реализации данных видов вмешательства в домашних условиях родителями. Участники конференции узнали о том, как подход применяется в работе с разнообразными характерными для детей с РАС проблемами: отказом от принятия пищи и суженным пищевым рационом; сложностями с засыпанием; проявлениями вокального и моторного стереотипного поведения. Доклады были представлены ведущими специалистами из России, Украины, Молдовы, Литвы, Эстонии и США. Также с сообщением выступил эксперт-основатель данного подхода доктор Грегори Хэнли.

Доклады второго дня были посвящены вопросам социализации детей с РАС: возможна ли «полная» социализация, и как она может выглядеть в современных реалиях; как и когда можно начинать процесс социализации, в каких форматах проводится данная работа. Были представлены доклады на темы: как привести ребенка с тяжелыми нарушениями развития к максимальной автономии и самостоятельности; как научить досуговой деятельности и сформировать понятия о безопасности; как воссоздать максимально комфортные условия для обучения и формирования навыков сотрудничества, а также о способах применения поведенческих стратегий для развития интеллектуальных способностей у детей с РАС. Часть выступлений была посвящена вопросам поддержки и обучения родителей, имеющих детей с РАС. Во второй день конференции выступали специалисты из России, Украины, Латвии, Кыргызстана, Казахстана и ряд экспертов из США.

В процессе конференции также обсуждались вопросы профессиональной ответственности и роли поведенческих аналитиков в междисциплинарной коррекционной работе.

Специалисты отмечают, что проведение подобных конференций стало полезной доброй традицией, расширяющей возможности в работе с детьми с нарушениями развития.

Ю.М. Эрц,
*сертифицированный специалист по прикладному
анализу поведения (BCBA), Израиль*

¹ Бутузова Н.Г., Поликарпова Н.С. Функциональная оценка проблемного поведения: анализ синтезированных контингентностей на основе интервью (ИИСА) // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 2. С. 6–14.

² Безносикова Л.Л., Островская Л.А. Обучение дошкольника с РАС спокойному прекращению игры и переходу к учебной деятельности в рамках тренинга с опорой на навыки (SBT) // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 2. С. 15–22.

³ Coffey A.L., Shawler L.A., Jessel J. et al. Generality of the practical functional assessment and skill-based treatment among individuals with autism and mental health disorders. Behavioral Interventions, 2020, vol. 36, pp. 298–314.

На 1-й странице обложки – фото здания Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ (Архитектурная мастерская А.А. Чернихова).
На 4-й странице обложки рисунок Юрия Бейлезона.

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 объединенный каталог «Пресса России»
Подписной индекс – 82287

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) 610-74-01
8-916-294-55-94
E-mail: autismjournal2003@gmail.com



Я ВАМ ПИШУ, НЕ ЗНАЯ БОЛИ



Имя: Илья
Фамилия: Илья
Почта: Илья
Музей покупает марки, значки, монеты, банкноты, часы, фотоаппаратуру, самовары, документы, шашки, карты, игрушки, солдатиков, куклы.
Имя: Илья
Фамилия: Илья
Почта: Илья
Музей покупает марки, значки, монеты, банкноты, часы, фотоаппаратуру, самовары, документы, шашки, карты, игрушки, солдатиков, куклы.
Имя: Илья
Фамилия: Илья
Почта: Илья
Музей покупает марки, значки, монеты, банкноты, часы, фотоаппаратуру, самовары, документы, шашки, карты, игрушки, солдатиков, куклы.



ISSN 1994-1617



9 771994 161015