

Аутизм и нарушения развития

Autism and Developmental Disorders (Russia)

№ 4 (73)

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. (Россия), кандидат педагогических наук, директор Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (МГППУ)

Ответственный секретарь:

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

Члены редакционной коллегии:

- **Артемова Е.Э. (Россия)**, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета клинической и специальной психологии МГППУ
- **Давыдова Е.Ю. (Россия)**, кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС, доцент кафедры дифференциальной психологии и психофизиологии МГППУ
- **Морозов С.А. (Россия)**, кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник Центра социализации и персонализации образования детей, Федеральный институт развития образования ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»
- **Никандрова Т.С. (Россия)**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой олигофренопедагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
- **Пови Кэррол (Великобритания)**, доверительный управляющий Благотворительной организации Seashell Trust (Великобритания)
- **Симашкова Н.В. (Россия)**, доктор медицинских наук, руководитель отдела детской психиатрии ФГБНУ «Научный центр психического здоровья»
- **Сорокин А.Б. (Россия)**, кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ
- **Шведовская А.А. (Россия)**, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии образования МГППУ
- **Шор Стивен Марк (США)**, EdD, клинический доцент Университета Адельфи
- **Эдельсон Стивен Майкл (США)**, PhD, исполнительный директор Института исследований аутизма
- **Эрц Ю.М. (Израиль)**, руководитель проекта «Аутизм: коррекционная работа на основе АВА», АНО Центр «Наш Солнечный Мир»

Председатель редакционного совета:

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

Члены редакционного совета:

- **Алмазова А.А. (Россия)**, доктор педагогических наук, доцент, директор Института детства, заведующая кафедрой логопедии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
- **Ахутин Т.В. (Россия)**, доктор психологических наук, главный научный сотрудник лаборатории нейропсихологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
- **Баландина О.В. (Россия)**, руководитель Центра ментального здоровья ФГБОУ ВО «Приволжский исследовательский медицинский университет» Минздрава России
- **Бородин Л.Г. (Россия)**, кандидат медицинских наук, детский психиатр, доцент кафедры клинической и судебной психологии факультета юридической психологии МГППУ
- **Волосовец Т.В. (Россия)**, кандидат педагогических наук, профессор
- **Горбачевская Н.Л. (Россия)**, доктор биологических наук, руководитель научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ
- **Дименштейн Р.П. (Россия)**, член собрания учредителей, член правления, член экспертного совета РБОУ «Центр лечебной педагогики»
- **Касаткин В.Н. (Россия)**, доктор медицинских наук, профессор, директор НИИ развития мозга и высших достижений, ФГАО ВО «Российский университет дружбы народов»
- **Левченко И.Ю. (Россия)**, доктор психологических наук, заведующая лабораторией инклюзивного образования Института специального образования и комплексной реабилитации ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
- **Орехова Е.В. (Швеция)**, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Гётеборгский университет
- **Самарина Л.В. (Россия)**, директор АНО ДПО «Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства»
- **Шницберг И.Л. (Россия)**, руководитель по научно-методической работе АНО Центр реабилитации инвалидов детства «Наш Солнечный Мир», член правления Международной ассоциации «Autism Europe»

Editor-in-chief

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

Executive secretary

Shvedovskiy E.F. (Russia), methodologist of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education

Members of editorial board

- **Artemova E.E. (Russia)**, PhD in Education, associate professor, dean of the Faculty of Clinical & Special Psychology, Moscow State University of Psychology & Education
- **Davydova E.Yu. (Russia)**, PhD in Biology, leading research fellow of the Scientific Laboratory of the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, associate professor of the Chair of Differential Psychology & Psychophysiology, Moscow State University of Psychology & Education
- **Morozov S.A. (Russia)**, PhD in Biology, leading research fellow of the Centre for Socialization and Personalization of Children Education, Federal Institute of Education Development of Presidential Russian Academy of National Economy and Public Administration; The Regional Community Charity Organization «Society for Autistic Children Care “Dobro”»
- **Nikandrova T.S. (Russia)**, PhD in Education, associate professor, head of the Department of Oligophrenopedagogy and Special Psychology, Moscow Pedagogical State University
- **Povey C. (Great Britain)**, trust director of the Seashell Trust
- **Simashkova N.V. (Russia)**, Doctor of Medicine, head of the Department of Child Psychiatry of the Mental Health Research Center
- **Sorokin A.B. (Russia)**, PhD in Biology, leading research fellow of the Scientific Laboratory of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology & Education
- **Shvedovskaya A.A. (Russia)**, PhD in Psychology, associate professor of the Chair of Developmental Psychology of the Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education
- **Shore S.M. (USA)**, EdD, clinical assistant professor of the Adelphi University
- **Edelson S.M. (USA)**, PhD, executive director of the Autism Research Institute
- **Ertz Yu.M. (Israel)**, head of the project «Autism: work based on ABA», ANO Center «Our Sunny World»

Chairman of the Editorial Council

Alekhina S.V. (Russia), PhD in Psychology, associate professor, director of the Institute of Inclusive Education, the Deputy Rector for Inclusive Education, Moscow State University of Psychology & Education

The Editorial Council

- **Almazova A.A. (Russia)**, Doctor of Education, associate professor, director of the Institute of Childhood, Head of the Department of Speech Therapy, Moscow State Pedagogical University
- **Akhutina T.V. (Russia)**, Doctor of Psychology, leading research fellow of the Laboratory of Neuropsychology, Lomonosov Moscow State University
- **Balandina O.V. (Russia)**, head of the Center for Mental Health, Privolzhsky Research Medical University
- **Borodina L.G. (Russia)**, PhD in Medicine, psychiatrist, associate professor of the Department of Clinical and Forensic Psychology, Moscow State University of Psychology & Education
- **Volosovets T.V. (Russia)**, PhD in Education, professor
- **Gorbachevskaya N.L. (Russia)**, Doctor of Biology, Head of the Research Laboratory of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with autism spectrum disorders, Moscow State University of Psychology & Education
- **Dimenshtein R.P. (Russia)**, member of the founders, member of the board, member of the expert council of the Center for Curative Pedagogy
- **Kasatkin V.N. (Russia)**, Doctor of Medicine Sciences, professor, director of the Research Institute of Brain Development and Higher Achievements, Peoples' Friendship University of Russia
- **Levchenko I.Yu. (Russia)**, Doctor of Psychology, head of the Laboratory of Inclusive Education of the Institute of Special Education and Comprehensive Rehabilitation of Moscow City University
- **Orekhoва E.V. (Sweden)**, PhD in Psychology, leading researcher of the University of Gothenburg
- **Samarina L.V. (Russia)** director of the St. Petersburg Institute for Early Intervention
- **Spitzberg I.L. (Russia)**, 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»

АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Научно-практический журнал

Т. 19. № 4 (73) — 2021

Специальный выпуск

«Исследования эффективности практик работы с РАС»

Редактор выпуска: Е.Ю. Давыдова

AUTISM AND DEVELOPMENTAL DISORDERS (RUSSIA)

Scientific and practical journal

Vol. 19. No 4 (73) — 2021

The special issue

«Research on the Effectiveness of Interventions for Children with ASD»

Guest Editor: Elizaveta Davydova

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

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



СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА ТЕМАТИЧЕСКОГО РЕДАКТОРА

Проблема оценки эффективности методов помощи детям с РАС в процессе реализации программ сопровождения 3

ИССЛЕДОВАНИЯ И ДИАГНОСТИКА РАС

М.О. Громова, Н.Л. Горбачевская, У.А. Мамохина, К.К. Данилина
Связь сенсорного профиля с поведенческими проблемами и психофизиологическими маркерами у детей младшего школьного возраста с РАС 5

Д.С. Переверзева, С.А. Тюшкевич, Е.И. Брагинец
Адаптация инструмента оценки академических достижений с учетом особенностей детей с расстройствами аутистического спектра 15

М.А. Гомозова, В.Г. Арутюнян, А.А. Лопухина, О.В. Драгой
Инструмент для комплексного обследования речевых навыков КОРАБЛИК и опыт его применения в группе младших школьников с расстройствами аутистического спектра 22

С.А. Морозов, С.С. Морозова, Т.И. Морозова
Исследование отношения родителей к особенностям развития своих детей с аутизмом 32

ПРЕРЕГИСТРИРОВАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

А.А. Зыков, А.Е. Васильева, Е.Ю. Давыдова
Методологическая разработка содержания и оценки влияния курса «Адаптивное плавание с дельфинами» на детей с РАС 40

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ

С.Н. Панцырь, Е.Л. Красносельская, К.К. Данилина, Е.Ю. Давыдова, А.В. Хаустов
Программа консультативного психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с РАС, «Кашенкин луг». Опыт оценки эффективности 50

Е.В. Хилькевич
Внеурочная деятельность обучающихся с РАС и оценка эффективности ее реализации на примере программы «Идем в музей!» 62

Г.В. Дон, Ю.И. Ерофеева, К.Р. Салимова, Е.Ю. Давыдова, А.В. Хаустов
Комплексная оценка результативности технологии индивидуализации АООП дошкольного образования для детей с РАС «Скорешкольник» 70

НОВОСТИ, СОБЫТИЯ ДОКУМЕНТЫ

Благодарности рецензентам — экспертам журнала в 2021 году 86

CONTENTS

GUEST EDITOR'S NOTE

The evaluation of effectiveness of interventions included in the programs of support to children with ASD 3

RESEARCH & DIAGNOSIS OF ASD

M.O. Gromova, N.L. Gorbachevskaya, U.A. Mamokhina, K.K. Danilina
The Relationship of Sensory Profile with Behavioral Problems and Psychophysiological Markers in Primary School Children with ASD 5

D.S. Pereverzeva, S.A. Tyushkevich, E.I. Braginetz
The Adaptation of Academic Skills Assessment Tool for Students with Autism Spectrum Disorders 15

M.A. Gomozova, V.G. Arutiunian, A.A. Lopukhina, O.V. Dragoy
Russian Child Language Assessment Battery (RuCLAB) and its Application in Primary School Children with ASD 22

S.A. Morozov, S.S. Morozova, T.I. Morozova
The Study of Parent Attitude to the Developmental Features of Children with Autism 32

PREREGISTERED STUDIES

A.A. Zykov, A.E. Vasilyeva, E.Yu. Davydova
Methodological Development of the Assessment Procedure and of the Course Design «Adaptive Swimming with Dolphins». Its Impact on Children with ASD 40

EDUCATION & INTERVENTION METHODS

S.N. Pantsyr, E.L. Krasnoselskaya, K.K. Danilina, E.Yu. Davydova, A.V. Khaustov
«Kashenkin Lug»: Program for Consultative Psychological and Educational Support for Families Having Children with ASD. Evaluation of Efficiency 50

E.V. Khilkevich
Extracurricular Activities for Students with ASD and the Efficiency Assessment of the Program «Let's go to the Museum!» 62

G.V. Don, Yu.I. Erofeeva, K.R. Salimova, E.Yu. Davydova, A.V. Khaustov
Comprehensive Assessment of the Progress of «Skoroshkolnik» Technology Implementation. The Individualization of the Adapted Basic Education Program for Preschoolers with ASD 70

NEWS. EVENTS, DOCUMENTS

Acknowledgments to the Reviewers of the 2021 Journal Articles 86

КОЛОНКА ТЕМАТИЧЕСКОГО РЕДАКТОРА GUEST EDITOR'S NOTE

Уважаемые читатели!

Перед вами специальный номер журнала «Аутизм и нарушения развития», содержащий статьи об исследованиях в области практик с доказанной эффективностью, который открывает тематическую серию, посвященную теме доказательности.

Актуальность вопроса о применении методов с доказанной эффективностью в практике работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра (РАС), неуклонно возрастает в связи с выраженным запросом как со стороны родителей, так и служб психолого-педагогического сопровождения. Нередко встречается мнение, что применение этих методов гарантирует результат, что, конечно, не соответствует реальному положению дел.

В академическом сообществе наличие доказанной эффективности означает, что были проведены исследования, показавшие достоверность зафиксированных положительных результатов от применения метода. Однако специфика научных экспериментов такова, что полученный результат может быть гарантирован только при воспроизведении всех условий эксперимента. Как мы понимаем, в повседневной практике это не всегда возможно. Ограничения связаны с тремя факторами. Первый — разнородность групп детей, получающих вмешательство; второй — необходимость индивидуализации вмешательств с учетом особенностей конкретного ребенка; и наконец, самое важное — комплексность практик. Вне специально организованного эксперимента дети получают разнообразные воздействия, параллельно реализуется несколько программ помощи, что затрудняет отслеживание эффекта одного вмешательства. Понимая эти принципиальные различия, мы должны поставить вопрос не столько об эффективности какого-то метода самого по себе, сколько об обоснованности и эффективности его применения в составе конкретной программы. Это можно сделать только в условиях регламентированности практик и наличия разработанного алгоритма модификации методики в соответствии с конкретными условиями проведения вмешательства.

Опираясь на результаты научных экспериментов, необходимо переходить к исследованию эффективности программ, реализуемых специалистами в повседневной работе. Следует переносить фокус внимания на естественные условия работы, неизбежно включающие множество дополнительных факторов, которые могут повлиять на результат. И конечно, в первую очередь поднимается вопрос о критериях оценки результатов, методах регистрации достижений в самых разных областях. И здесь есть два пути, которые, по нашему мнению, необходимо реализовывать совместно: использование стандартизованных диагностических методик и разработка системы оценки динамики показателей, на изменение которых непосредственно направлено вмешательство. Проведение таких исследований требует взаимодействия специалистов, реализующих практику, с исследователями, задача которых обеспечить максимальное соответствие дизайна исследования принципам доказательности.

В настоящем номере журнала представлены первые результаты проведения исследований эффективности комплексных программ помощи детям с РАС. Научная лаборатория Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра Московского государственного психолого-педагогического университета (ФРЦ МГППУ) приглашает к сотрудничеству специалистов, заинтересованных в проведении исследований эффективности используемых практик.

Е.Ю. Давыдова,
кандидат биологических наук,
ведущий научный сотрудник научной лаборатории ФРЦ МГППУ

CC BY-NC



Dear readers!



We are happy to present the special issue of the Journal “Autism and Developmental Disorders” (Russia) consisting of published research in the field of evidence-based practices. This issue opens series, devoted to the evidence-based topics.

The relevance of evidence-based interventions usage in the work with children with autism spectrum disorders (ASD) is steadily increasing due to the expressed request from both parental society and psycho-educational services. It is often believed that the use of these methods guarantees the result, which, of course, does not correspond to current state of the art.

In the academic community, the presence of evidence means that studies have been carried out that have shown the reliability of the revealed intervention positive results. However, the specificity of experimental designs is such that the obtained result can be guaranteed only when all the experimental conditions are reproduced. In everyday practice mainly it's not possible. This limitation are related to three factors. The first is the heterogeneity of the groups of children receiving the intervention; the second is the need to individualize interventions, taking into account the characteristics of a particular child; and finally, the most important thing is the complexity of the intervention. Out of controlled experimental

conditions, children receive a variety of interventions, several programs can be implemented in parallel, which makes it difficult to track the effect of studied intervention. Understanding these fundamental differences, we must raise the question not so much about the effectiveness of an intervention by itself, but about the validity and effectiveness of its application as part of a specific program. It can be reached only by regulation of interventions and in the presence of a developed algorithm for tuning the intervention technique to the specific conditions of the program.

Based on experimental results, it is necessary to move on to studying the effectiveness of programs implemented by professional in their daily work. The focus of attention should be shifted to the natural environment, which inevitably include many additional factors that can affect the result. First of all, the question is raised about the criteria for assessing results and about tools of assessment in various fields. We propose two ways that, in our opinion, need to be implemented jointly: the use of standardized diagnostic tools and the development of a system for assessing the dynamics of the intervention-modifiable variables. Carrying out such studies requires the collaboration of professionals and researchers, which may allow to ensure maximum compliance of the study design with the principles of evidence-based studies.

This issue of the journal presents the first results of research on the effectiveness of comprehensive programs for children with ASD. Scientific laboratory of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD of the Moscow State University of Psychology & Education (FRC of MSUPE) invites professional interested in conducting intervention research for the cooperation.

E. Davydova,
PhD in Biology,
leading research fellow of the scientific laboratory
of the FRC of MSUPE

ИССЛЕДОВАНИЯ И ДИАГНОСТИКА РАС
RESEARCH & DIAGNOSIS OF ASD

**Связь сенсорного профиля с поведенческими проблемами
и психофизиологическими маркерами у детей младшего
школьного возраста с РАС**

Громова М.О.

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3015-5460>, e-mail: gromova.kspk@yandex.ru

Горбачевская Н.Л.

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ);
Научный центр психического здоровья (ФГБНУ НЦПЗ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8558-9007>, e-mail: gorbachevskayanl@mgppu.ru

Мамохина У.А.

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2738-7201>, e-mail: mamohinaua@mgppu.ru

Данилина К.К.

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0396-2884>, e-mail: d-kk@mail.ru

Сенсорные нарушения у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) могут являться одной из основных проблем, мешающих их социальной адаптации и интеграции в общество. В настоящем пилотажном исследовании было проведено изучение сенсорного профиля детей с РАС младшего школьного возраста с помощью Опросника сенсорного восприятия SEQ 3.0, который в настоящее время валидируется на большой группе детей с нарушениями развития. Изучена взаимосвязь сенсорных нарушений с поведенческими трудностями в двух группах аутичных детей: с интеллектуальными нарушениями и без них, по 20 человек в каждой группе. Исследовались особенности их сенсорного реагирования, адаптивного поведения, биоэлектрической активности мозга и связи между ними. Полученные результаты позволяют говорить об эффективности методики SEQ 3.0 для оценки сенсорных нарушений у детей с РАС, а также раскрывают связь нарушения сенсорного восприятия при РАС с поведенческими особенностями и картиной биоэлектрической активности мозга.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), адаптивное поведение, сенсорный профиль, биоэлектрическая активность мозга, Опросник сенсорного восприятия SEQ.

CC BY-NC

Финансирование: Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00041-21-05 от 14.07.2021 «Комплексное сопровождение детей с РАС на основе доказательного подхода».

Для цитаты: Громова М.О., Горбачевская Н.Л., Мамохина У.А., Данилина К.К. Связь сенсорного профиля с поведенческими проблемами и психофизиологическими маркерами у детей младшего школьного возраста с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 4 (73). С. 5–14. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190401>

The Relationship of Sensory Profile with Behavioral Problems and Psychophysiological Markers in Primary School Children with ASD

Maria O. Gromova

Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3015-5460>, e-mail: gromova.kspk@yandex.ru

Natalia L. Gorbachevskaya

Moscow State University of Psychology & Education, Mental Health Research Center,
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8558-9007>, e-mail: gorbachevskayanl@mgppu.ru

Uliana A. Mamokhina

Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2738-7201>, e-mail: mamohinaua@mgppu.ru

Kamilla K. Danilina

Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0396-2884>, e-mail: d-kk@mail.ru

Sensory impairments in children with ASD can be one of the main issues that affect social adaptation and integration into society. In present pilot study, the sensory profile of primary school children with ASD investigated using the Sensory Experience Questionnaire SEQ 3.0, which is being validated on a large group of children with developmental disabilities. The relationship between sensory impairments and behavioral difficulties studied in two groups of autistic children: with and without intellectual impairments, 20 participants in each group. The features of their sensory profiles, adaptive behavior, bioelectrical activity of the brain, and the connection between those features investigated. The results showed the effectiveness of the SEQ 3.0 for assessing sensory traits in children with ASD, also the relationship between impaired sensory perception, behavioral characteristics and the pattern of brain bioelectrical activity in children with ASD revealed.

Keywords: autism spectrum disorder, adaptive behavior, sensory profile, brain bioelectrical activity, Sensory Experiences Questionnaire SEQ.

Funding: The research carried out within the state assignment of Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00041-21-05 dated 14.07.2021 «Comprehensive support to children with ASD in the frames of the evidence-based approach».

For citation: Gromova M.O., Gorbachevskaya N.L., Mamokhina U.A., Danilina K.K. The Relationship of Sensory Profile with Behavioral Problems and Psychophysiological Markers in Primary School Children with ASD. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2021. Vol. 19, no. 4 (73), pp. 5–14. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190401> (In Russ.).

Введение

Интерес к теме сенсорного восприятия при расстройствах аутистического спектра возник достаточно давно, специфичность сенсорного реагирования аутичных людей была замечена в самом начале зарождения официальной диагностики данного типа состояний. Первые исследования, целенаправленно изучающие особенности сенсорного восприятия при РАС, появились в 1960-х годах [1]. Однако долгое время результаты таких исследований не были подкреплены достаточными эмпирическими доказательствами и поэтому не рассматривались как важные и актуальные. В настоящее время наблюдается сильный подъем интереса к данной теме [9]. Теория сенсорного восприятия развивается, приобретает все более четкие границы, подкрепляется эмпирическими данными множества исследований [9; 10; 13]. Появляются новые методологические инструменты, позволяющие более полно и целенаправленно изучать особенности сенсорного реагирования при РАС и других нарушениях развития. Примерами таких методик являются: Сенсорный профиль (The Sensory Profile, Dunn and Westman) и Сенсорный профиль 2 (The Sensory Profile 2, Dunn); Краткий сенсорный профиль (Short Sensory Profile – SSP, McIntosh et al.); Опросник сенсорного восприятия (Sensory Experience Questionnaire – SEQ, v1 and v3, Baranek et al.); Sensory Processing Quotient (SPQ, Tavassoli et al.); Sensory Reactivity in Autism Spectrum (SR-AS; Elwin et al.) и другие [9]. Большинство методик представляют собой опросник, который заполняется родителями, опекунами или другими близкими людьми, либо опросник для самостоятельного заполнения человеком с РАС.

В настоящее время исследователи выделяют несколько профилей сенсорного реагирования, характерных для людей в спектре аутизма: гиперреактивность, гипореактивность, сенсорный поиск. Профиль гиперреактивности характеризуется чрезмерной поведенческой реакцией на сенсорные стимулы (например, избегание и страх громких звуков, беспокойство во время гигиенических процедур). Профиль гипореактивности, напротив, выражается в недостаточной реакции на стимулы, которая не связана с нарушениями на уровне органов чувств (отсутствие или замедленная реакция на боль, на громкие звуки). Профиль сенсорного поиска отражается в намеренном поиске и увлеченности сенсорными стимулами, которые могут быть интенсивными или повторяющимися (долгое разглядывание мигающих гирлянд, раскручивание предметов и наблюдение за ними). Некоторые исследователи выделяют также четвертый профиль сенсорного реагирования – усиленное восприятие (enhanced perception), который характеризуется повышенной точностью в восприятии определенных стимулов (повышенная способность распознавать паттерны в изображениях, определять характеристики звука

(хороший музыкальный слух) и другое) [6]. Все указанные особенности сенсорного реагирования могут проявляться в различных модальностях (слуховой, зрительной, тактильной, вкусовой и других), чаще затрагивают две или более модальности.

Различные сенсорные особенности встречаются у большинства людей с РАС, степень их выраженности и качественные признаки могут широко варьировать внутри этой группы [9]. Разнообразие проявлений и причины этих различий связаны с общей гетерогенностью проявлений РАС, а также с индивидуальными различиями. Особенности сенсорного реагирования могут оказывать негативное влияние на повседневную жизнь человека, затрудняя такие процессы как прием пищи, гигиенические процедуры, прогулки и посещения различных мероприятий, общение, обучение и многие другие [15; 16]. Однако поведение, связанное с сенсорным реагированием, может восприниматься людьми с РАС и в положительном ключе: как источник удовольствия или копинг-стратегия [12]. В связи с этим представляется важным изучение связи между особенностями сенсорного реагирования, поведенческими трудностями и адаптивными навыками у людей с РАС. Понимание этих связей существенно как для диагностических целей, так и для разработки и усовершенствования коррекционных мероприятий.

В нашей стране исследования по данной теме только начинают проводиться, чему способствует появление у отечественных специалистов новых методов, позволяющих целенаправленно изучать особенности сенсорики. Так, в нашей работе задействован недавно переведенный на русский язык опросник сенсорного реагирования SEQ 3.0 [8], направленный на оценку сенсорных нарушений различной модальности и на выявление паттернов необычного сенсорного реагирования у детей с расстройствами аутистического спектра. В настоящий момент проводятся исследования на обширной группе детей с нарушениями развития, направленные на валидизацию переведенной версии этого опросника. Настоящая работа является частью процесса валидации, и ее результаты дают возможность судить об эффективности применения данного диагностического метода, актуальности проблемы нарушенной сенсорики у детей с аутизмом и о необходимости дальнейшего изучения сенсорных трудностей у детей с РАС.

Программа исследования

Цель исследования – выявление особенностей сенсорного профиля у детей с РАС и их связи с поведенческими нарушениями, адаптивными навыками, биоэлектрической активностью мозга.

Гипотезы исследования:

– у детей с РАС младшего школьного возраста существует связь между наличием особенностей сенсорного восприятия (измеренных количественно) и

особенностями поведения (дезадаптивное поведение, слабые адаптивные навыки);

— у детей с РАС младшего школьного возраста существует связь между наличием особенностей сенсорного восприятия (измеренных количественно) и показателями биоэлектрической активности мозга.

Особенности сенсорного восприятия выражены в разной степени у детей с нарушенным и ненарушенным когнитивным развитием.

Исследуемые группы

В исследовании принимали участие 40 детей младшего школьного возраста с диагностированными расстройствами аутистического спектра от 7,5 до 11,3 лет. Расстройства аутистического спектра были диагностированы у испытуемых врачами-психиатрами в соответствии с критериями Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10). В ходе исследования испытуемые были разделены на 2 группы по наличию или отсутствию интеллектуальных нарушений (на основании анамнестических данных). Обе группы составили учащиеся начальных классов школ, входящих в состав Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (ФРЦ МГППУ). В первую группу были включены ученики начальных классов, имеющие более тяжелые формы аутизма, сопровождаемые нарушениями интеллекта, и обучающиеся по программе 8.3. В эту группу вошли 20 детей в возрасте от 7,5 до 9,7 лет: 4 испытуемых — девочки, 16 — мальчики. Испытуемые второй группы не имеют интеллектуальных нарушений, обучаются по программе 8.1. Выборка так же составляет 20 человек в возрасте от 8,1 до 11,3 лет: 6 испытуемых — девочки, 14 — мальчики. Испытуемые были уравнены по степени выраженности аутистических нарушений (при помощи методики SCQ — Социально-коммуникативный опросник).

Методы

Социально-коммуникативный опросник (SCQ)

SCQ — скрининговая методика, помогающая выявить симптомы, связанные с расстройствами аутистического спектра. Помимо общего балла, указывающего на риск наличия РАС, опросник позволяет оценить особенности отдельных сфер, связанных с РАС: коммуникации, социализации и стереотипного и повторяющегося поведения.

Опросник сенсорного восприятия (Sensory Experiences Questionnaire) SEQ 3.0

SEQ-3 — это опросник для родителей, состоящий из 105 пунктов, разработанный специально для оценки поведенческих реакций на естественные

сенсорные стимулы в повседневных ситуациях у детей с РАС в возрасте от 2 до 12 лет [7]. Опросник был переведен на русский язык А.А. Варламовым с соавторами (Центр нейрокоммуникативных исследований), в настоящее время проводятся валидизационные исследования на русскоязычной выборке. Методика позволяет оценить выраженность четырех паттернов сенсорного восприятия: гиперреактивности, гипореактивности, поиска сенсорных ощущений и усиленного восприятия. Кроме того, отдельно оценивается выраженность факторов по различным модальностям (слух, зрение, осязание, обоняние и вкус, проприоцепция), а также в области синтеза сенсорных ощущений.

Шкала адаптивного поведения Вайнленд (Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS))

Шкала адаптивного поведения Вайнленд — это полуструктурированное интервью, которое позволяет оценить четыре различные сферы функционирования: общение, навыки повседневной жизни, социализацию и двигательные навыки (в настоящем исследовании двигательные навыки не оценивались). Уровень адаптации в зависимости от итогового балла может быть описан как высокий, умеренно высокий, средний, умеренно низкий или низкий, кроме того, при низком уровне адаптации определяется степень дефицита адаптации (4 степени тяжести, от мягкого до глубокого дефицита). Отдельно представлена шкала дезадаптации. Шкала Вайнленд может применяться для оценки адаптивного поведения как типично развивающихся детей, так и детей с особенностями развития [3; 5].

Запись электроэнцефалограммы (ЭЭГ)

Запись фоновой ЭЭГ в состоянии бодрствования осуществлялась по Международной системе 10/20 в 16-ти монополярных отведениях: F3, F4, F7, F8, C3, Cz, C4, T3, T5, T4, T6, P3, Pz, P4, O1 и O2, относительно объединенных ушных референтов A1 и A2. Спектральный анализ ЭЭГ проводился в 30 одногерцовых частотных диапазонах от 1 до 30 Гц, которые после анализа могли объединяться в пять диапазонов: дельта (Δ 1–4 Гц), тета (θ 4–7 Гц), альфа- (α 8–13 Гц), бета-1 (β_1 13–20 Гц) и бета-2 (β_2 20–30 Гц) с помощью аппаратно-программного комплекса «Нейро-КМ» и компьютерной программы «BrainSys». Регистрация ЭЭГ осуществлялась в течение не менее 15 минут в разных функциональных состояниях. Для спектрального анализа ЭЭГ были отобраны безартефактные участки длительностью не менее 40 секунд в состоянии спокойного бодрствования с закрытыми глазами. Была проведена процедура ЭЭГ-картирования, позволяющая оценить наличие взаимосвязи между нейрофизиологическими показателями и особенностями сенсорного реагирования. Запись ЭЭГ осуществлялась только в группе испытуемых, не имеющих интеллектуальных нарушений.

Результаты

В ходе исследования групп при помощи Шкалы адаптивного поведения Вайнленд были получены значимо отличающиеся результаты по общему уровню адаптации (рис. 1).

Так, все испытуемые из группы с нарушениями интеллекта имеют низкий уровень адаптации. Трое испытуемых имеют мягкий дефицит уровня адаптации, 13 – умеренный, 3 – тяжёлый, и 1 – глубокий. Испытуемых с нормативным или умеренно низким уровнем адаптации в данной выборке нет.

В группе без интеллектуальных нарушений результаты по общему уровню адаптивных навыков выглядят иначе. Несмотря на то, что в этой подгруппе большинство испытуемых (13 человек) имеют низкий уровень адаптации, 12 человек из этой категории имеют мягкую степень выраженности дефицита адаптации, и 1 испытуемый – умеренную степень. Результаты ниже умеренного дефицита адаптации в данной группе отсутствуют. Кроме того, пять человек из данной выборки имеют умеренно низкий уровень адаптации, а двое – нормальный уровень адаптации, соответствующий их возрасту.

Значимые различия были получены при сравнении результатов подгрупп по трем субшкалам: коммуникация, повседневные житейские навыки, социализация (таблица 1). По всем названным субшкалам были получены значимые различия при $p \leq 0,05$ при расчёте U-критерием Манна-Уитни для независимых выборок. По результатам сравнения групп по уровню дезадаптивного поведения не было найдено значимых различий.

После исследования групп при помощи Опросника сенсорного восприятия были получены результаты, представленные на рис. 2. В диаграмме показано распределение данных обеих групп по уровню проявления необычного сенсорного реагирования. В общем балле по данному опроснику учитываются все возможные паттерны отличающегося сенсорного реагирования, такие как: гиперчувствительность, гипочувствительность, сенсорный поиск и усиленное восприятие. Кроме того, обозначенные паттерны учитываются в отношении всех представленных в опроснике модальностей: зрительной, слуховой, тактильной, вкусовой и обонятельной, вестибулярной. Количественно результаты по общему баллу данного опросника оцениваются следующим образом: чем выше балл, тем выше выраженность сенсорных нарушений. В исследовании была использована градация выраженности наруше-

Уровень адаптации в исследованных группах детей с РАС

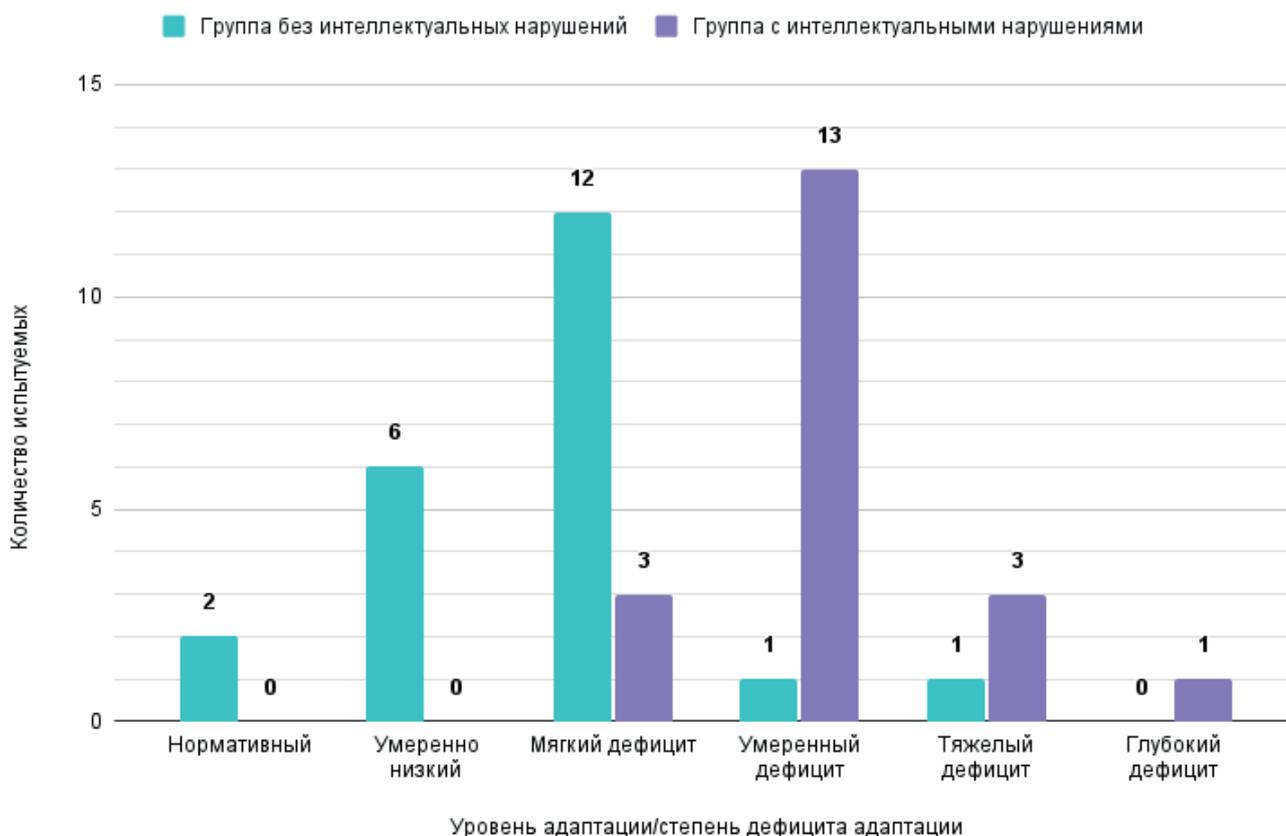


Рис. 1. Результаты оценки уровня адаптации в группах детей с интеллектуальными нарушениями и без них

Таблица 1

Результаты сравнения групп детей с интеллектуальными нарушениями и без них по сферам адаптивного поведения

Шкалы VABS	Группа без интеллектуальных нарушений		Группа с интеллектуальными нарушениями		Значимость различий
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	
Коммуникация	78,5	13,5	44,9	12,4	0,000*
Повседневные житейские навыки	72,2	20,1	46,4	12,6	0,000*
Социализация	66,5	10,07	51,5	11,5	0,000*
Дезадаптация	12,5	9,6	17,8	12,07	0,134
Адаптация (общий балл)	67,1	12,1	42,6	9,4	0,000*

Примечание: * – р-уровень значимости $\leq 0,05$

ний от мягкой до интенсивной, с промежуточными пунктами «умеренная», «выраженная» и «сильная».

В группе детей с нарушениями интеллекта были получены следующие результаты: один испытуемый имеет мягкую степень выраженности сенсорных нарушений, пятеро – умеренную, 9 – выраженную, 4 – сильную и один – интенсивную.

В группе детей с нормальным интеллектом были получены следующие результаты: трое испытуемых имеют мягкую выраженность сенсорных нарушений, 9 – умеренную, 8 – выраженную. Сильная и интенсивная степени выраженности сенсорных нарушений в данной группе выявлены не были (рис. 2).

Результаты по общей выраженности сенсорных нарушений значимо отличаются между группами испытуемых: так, при статистической обработке полученных результатов при помощи U-критерия Манна-Уитни были получены различия, значимые на уровне $p \leq 0,05$. Кроме того, значимые различия были найдены по результатам сравнения групп по уровню выраженности сенсорных нарушений по шкалам, обозначающим основные паттерны сенсорных особенностей: гиперчувствительности, гипочувствительности, сенсорному поиску и сенсорной сверхчувствительности. Данные по полученным различиям представлены в таблице 2. Различия по данным субшкалам также рассматривались при помощи U-критерия Манна-Уитни.

Выраженность особенностей сенсорного восприятия в исследованных группах детей с РАС



Рис. 2. Выраженность особенностей сенсорного восприятия в группах испытуемых с интеллектуальными нарушениями и без них

Таблица 2

Различия между группами испытуемых по уровню выраженности различных паттернов сенсорного восприятия

Шкалы SEQ	Без интеллектуальных нарушений		С интеллектуальными нарушениями		Значимость различий
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	
Гиперчувствительность	61,8	12,5	74,8	18,01	0,001*
Гипочувствительность	25,3	6,9	33	8,5	0,002*
Сенсорный поиск	53,5	14,7	69,7	14	0,002*
Сверхчувствительность	45	9	53,1	11	0,018*
Общий балл	186,4	33,4	227,8	41,4	0,001*

Примечание: * – р-уровень значимости $\leq 0,05$

Результаты корреляционного анализа

Был проведён анализ корреляционных связей между шкалами теста адаптивного поведения Вайнленд и теста SEQ. Для анализа данных был использован критерий корреляции Спирмена. При анализе результатов группы с интеллектуальными нарушениями была найдена значимая положительная взаимосвязь между шкалой дезадаптивного поведения по тесту VABS и шкалой гиперчувствительности по всем модальностям из теста SEQ. Значение корреляции 0,538 при уровне значимости $p \leq 0,05$.

В группе без интеллектуальных нарушений была найдена положительная взаимосвязь между результатами по шкале дезадаптации методики Вайнленд и общей выраженностью сенсорных нарушений по тесту SEQ (значение коэффициента корреляции 0,552, при уровне значимости $p \leq 0,05$), а также между результатами по шкале дезадаптации методики Вайнленд и по шкале сверхчувствительности по SEQ (значение коэффициента корреляции 0,576, при уровне значимости $p \leq 0,01$).

Полученные данные свидетельствуют о том, что дезадаптивное поведение достоверно связано со сложностями сенсорного восприятия, независимо от выраженности интеллектуальных нарушений детей с РАС.

Значимых корреляций между показателями сенсорного профиля и развитием адаптивных навыков в различных сферах обнаружено не было.

Результаты ЭЭГ-картирования

Был проведён корреляционный анализ паттернов реагирования опросника SEQ и данных ЭЭГ-картирования. Процедура ЭЭГ проводилась только с детьми с РАС без интеллектуальных нарушений.

Сниженная чувствительность к стимулам различной модальности у детей с РАС без интеллектуальных нарушений достоверно коррелирует с повышенным уровнем бета-1 активности ($R = 0,631$, при $p \leq 0,05$), максимально в теменно-центральных отведениях.

Обсуждение результатов и выводы

Анализируя результаты настоящего исследования, мы можем говорить о том, что сенсорные особенности характерны для детей с РАС вне зависимости от уровня их интеллектуального развития. Тем не менее, у группы детей с интеллектуальными нарушениями выраженность сенсорных особенностей как по общему баллу, так и по отдельным паттернам реагирования выше, чем в группе без нарушений интеллекта. Анализ взаимосвязи сенсорных нарушений с интеллектуальными способностями детей в данном исследовании не проводился. Ранее нами были получены результаты на другой выборке испытуемых, в которых не было выявлено сильных различий между детьми в спектре аутизма без интеллектуальных нарушений и с нарушениями по отдельным паттернам (кроме паттерна усиленного восприятия) [4]. Исследование Ausderau с соавторами также не выявило различий в уровне интеллекта между детьми с РАС с выраженными и мягкими нарушениями в сфере сенсорного восприятия [6]. Вопрос о связи когнитивных нарушений и особенностей сенсорного восприятия среди детей с РАС требует дополнительного изучения.

Различия в уровне адаптации между исследуемыми группами соотносятся с данными предыдущих исследований [5]. Интересны результаты корреляционного анализа между выраженностью сенсорных нарушений и субшкалами опросника адаптивного поведения. Так, в обеих группах была найдена взаимосвязь сенсорных нарушений только со степенью выраженности дезадаптивного поведения, что подтверждает зависимость нежелательного поведения от особенностей сенсорного восприятия. Действительно, отдельные данные по связи между сенсорными особенностями и поведенческими нарушениями были получены и ранее. Например, результаты исследования Schulz и Stevenson демонстрируют сильную взаимосвязь между наличием сенсорной гиперчувствительности (во всех модальностях) и повторяющимся поведением у детей и подростков с РАС [18], схожие результаты получены и в исследовании Fetta

с соавторами [11]. В целом, более выраженные сенсорные особенности связаны с более высоким уровнем аутистической симптоматики у детей с РАС [6].

В текущем исследовании не было выявлено взаимосвязи между сенсорными особенностями и уровнем адаптации детей с РАС (общим и по отдельным сферам; обнаружена только связь со шкалой дезадаптации). Однако этот вопрос требует дальнейшего изучения, так как существуют данные о возможном влиянии сенсорного восприятия на адаптацию. Так, в исследовании Miguel с соавторами была обнаружена связь между атипичным тактильным восприятием и социальными трудностями у детей с РАС [14]. В работе Williams с соавторами показано, что сенсорная гиперреактивность в раннем возрасте является предиктором снижения общего уровня адаптации и уровня развития повседневных житейских навыков у детей с РАС [19].

Значимые корреляции были получены между паттернами сенсорного реагирования и особенностями электроэнцефалограммы головного мозга. Так, одним из наиболее показательных результатов данного исследования является выявленная взаимосвязь паттерна сниженной сенсорной чувствительности с по-

вышенным уровнем бета-1 активности в центральных и теменных зонах коры головного мозга. Повышенный уровень бета-1 активности может свидетельствовать о повышенном уровне ГАМК, нейромедиатора, отвечающего за тормозные процессы, что, в свою очередь, может определять гипочувствительность к сенсорным стимулам. Известно, что у людей в спектре аутизма имеются особенности ЭЭГ, отличающие их от нейротипичных сверстников [2]. Имеются и данные о связи характеристик ЭЭГ с особенностями сенсорного профиля у детей и подростков с РАС [17].

Таким образом, у детей с РАС независимо от уровня их интеллектуального развития с помощью методики SEQ 3.0 были выявлены определенные сенсорные особенности и показана их связь с дезадаптивными формами поведения. Это открывает новые возможности помощи детям с РАС, основанные на понимании причин дезадаптивного поведения. Выявленная связь сенсорных особенностей с характеристиками биоэлектрической активности мозга при дальнейшем изучении даст возможность использовать этот метод для объективной оценки выраженности сенсорных нарушений. ■

Литература

1. Богдашина О.Б. Роль различий сенсорного восприятия в аутизме: краткий обзор научных исследований прошлых лет и современности // Вестник Красноярского государственного педагогического университета. 2013. № 4. С. 14–22.
2. Горбачевская Н.Л., Мамохина У.А., Вершинина Н.В. и др. Особенности спектральных характеристик ЭЭГ у лиц с расстройствами аутистического спектра // Психиатрия. 2018. № 78. С. 48–54.
3. Жуклова М.А., Овчинникова И.В., Григоренко Е.Л. Апробация методики Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS) на русскоязычной выборке // Вопросы психологии. 2018. № 6. С. 134–145.
4. Мамохина У.А., Тюшкевич С.А., Переверзева Д.С. и др. Паттерны сенсорных особенностей у младших школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС) // XVI международный междисциплинарный конгресс: Нейронаука для медицины и психологии: Школа: Достижения междисциплинарной нейронауки в XXI веке: Судак, Крым, Россия, 6–16 октября 2020 года. [s.l.], 2020. С. 314. DOI:10.29003/m1143.sudak.ns2020-16/314
5. Сайфутдинова Л.Р. Шкала Вайнленд как метод комплексной оценки адаптивного функционирования детей с нарушениями развития // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. Т. 19. № 45. С. 418–423.
6. Ausderau K.K., Furlong M., Sideris J. et al. Sensory subtypes in children with autism spectrum disorder: latent profile transition analysis using a national survey of sensory features. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2014, vol. 55, no. 8, pp. 935–944. DOI:10.1111/jcpp.12219
7. Ausderau K., Sideris J., Furlong M. et al. National Survey of Sensory Features in Children with ASD: Factor Structure of the Sensory Experience Questionnaire (3.0). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2014, vol. 44, no. 4, pp. 915–925. DOI:10.1007/s10803-013-1945-1
8. Baranek G.T., David F.J., Poe M.D. et al. Sensory Experiences Questionnaire: discriminating sensory features in young children with autism, developmental delays, and typical development // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2006, vol. 47, no. 6, pp. 591–601. DOI:10.1111/j.1469-7610.2005.01546.x
9. Ben-Sasson A., Gal E., Fluss R. et al. Update of a Meta-analysis of Sensory Symptoms in ASD: A New Decade of Research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2019, vol. 49, no. 12, pp. 4974–4996. DOI:10.1007/s10803-019-04180-0
10. Burns C.O., Dixon D.R., Novack M., Granpeesheh D. A Systematic Review of Assessments for Sensory Processing Abnormalities in Autism Spectrum Disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2017, vol. 4, no. 3, pp. 209–224. DOI:10.1007/s40489-017-0109-1
11. Fetta A., Carati E., Moneti L. et al. Relationship between Sensory Alterations and Repetitive Behaviours in Children with Autism Spectrum Disorders: A Parents' Questionnaire Based Study. *Brain Sciences*, 2021, vol. 11, no. 4, article no. 484. 12 p. DOI:10.3390/brainsci11040484
12. Jones R.S.P., Quigney C., Huws J.C. First-hand accounts of sensory perceptual experiences in autism: a qualitative analysis. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 2003, vol. 28, no. 2, pp. 112–121. DOI:10.1080/1366825031000147058
13. Little L.M., Ausderau K., Sideris J., Baranek G.T. Activity Participation and Sensory Features Among Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2015, vol. 45, no. 9, pp. 2981–2990. DOI:10.1007/s10803-015-2460-3

14. Miguel H.O., Sampaio A., Martínez-Regueiro R. et al. Touch Processing and Social Behavior in ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2017, vol. 47, no. 8, pp. 2425–2433. DOI:10.1007/s10803-017-3163-8
15. Mikkelsen M., Wodka E.L., Mostofsky S.H., Puts N.A.J. Autism spectrum disorder in the scope of tactile processing. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2018, vol. 29, pp. 140–150. DOI:10.1016/j.dcn.2016.12.005
16. Posar A., Visconti P. Sensory abnormalities in children with autism spectrum disorder. *Jornal de Pediatria*, 2018, vol. 94, no. 4, pp. 342–350. DOI:10.1016/j.jpmed.2017.08.008
17. Sarmukadam K., Sharpley C.F., Bitsika V. et al. A review of the use of EEG connectivity to measure the neurological characteristics of the sensory features in young people with autism. *Reviews in the Neurosciences*, 2019, vol. 30, no. 5, pp. 497–510. DOI:10.1515/revneuro-2018-0070
18. Schulz S.E., Stevenson R.A. Sensory hypersensitivity predicts repetitive behaviours in autistic and typically-developing children. *Autism*, 2019, vol. 23, no. 4, pp. 1028–1041. DOI:10.1177/1362361318774559
19. Williams K.L., Kirby A.V., Watson L.R. et al. Sensory features as predictors of adaptive behaviors: A comparative longitudinal study of children with autism spectrum disorder and other developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 2018, vol. 81, pp. 103–112. DOI:10.1016/j.ridd.2018.07.002

References

1. Bogdashina O.B. Rol' razlichii sensorogo vospriyatiya v autizme: kratkii obzor nauchnykh issledovaniy proshlykh let i sovremennosti [The role of sensory perceptual differences in autism: brief review of the past and present research]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University]*, 2013, no. 4, pp. 14–22.
2. Gorbachevskaya N.L., Mamokhina U.A., Vershinina H.V. i dr. Osobnosti spektral'nykh kharakteristik EEG u lits s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Specificities of EEG spectral characteristics in individuals with autism spectrum disorders]. *Psikhiatriya [Psychiatry (Moscow)]*, 2018, no. 78, pp. 48–54.
3. Zhukova M.A., Ovchinnikova I.V., Grigorenko E.L. Aprobatsiya metodiki Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS) na russkoyazychnoi vyborke [Experimental testing of the technique Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS) on a Russian language sample]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2018, no. 6, pp. 134–145.
4. Mamokhina U.A., Tyushkevich S.A., Pereverzeva D.S. i dr. Patterny sensornykh osobennosti u mladshikh shkol'nikov s rasstroistvami autisticheskogo spektra (RAS) [Sensory patterns in elementary schoolchildren with autistic spectrum disorders (ASD)]. In XVI mezhdunarodnyi mezhdistsiplinarnyi kongress: Neironauka dlya meditsiny i psikhologii: Shkola: Dostizheniya mezhdistsiplinarnoi neironauki v XXI veke: Sudak, Krym, Rossiya, 6–16 oktyabrya 2020 goda [XVI International interdisciplinary congress: Neuroscience for medicine and psychology: School: Progress of interdisciplinary neuroscience in the XXI century: Sudak, Crimea, Russia, October 6–16, 2020]. [s.l.], 2020. P. 314. DOI:10.29003/m1143.sudak.ns2020-16/314
5. Saifutdinova L.R. Shkala Vainlend kak metod kompleksnoi otsenki adaptivnogo funktsionirovaniya detei s narusheniyami razvitiya [The Vineland scale as a method of complex evaluation of disabled children's adaptive functioning]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences]*, 2007, vol. 19, no. 45, pp. 418–423.
6. Ausderau K.K., Furlong M., Sideris J. et al. Sensory subtypes in children with autism spectrum disorder: latent profile transition analysis using a national survey of sensory features. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2014, vol. 55, no. 8, pp. 935–944. DOI:10.1111/jcpp.12219
7. Ausderau K., Sideris J., Furlong M. et al. National Survey of Sensory Features in Children with ASD: Factor Structure of the Sensory Experience Questionnaire (3.0). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2014, vol. 44, no. 4, pp. 915–925. DOI:10.1007/s10803-013-1945-1
8. Baranek G.T., David F.J., Poe M.D. et al. Sensory Experiences Questionnaire: discriminating sensory features in young children with autism, developmental delays, and typical development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2006, vol. 47, no. 6, pp. 591–601. DOI:10.1111/j.1469-7610.2005.01546.x
9. Ben-Sasson A., Gal E., Fluss R. et al. Update of a Meta-analysis of Sensory Symptoms in ASD: A New Decade of Research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2019, vol. 49, no. 12, pp. 4974–4996. DOI:10.1007/s10803-019-04180-0
10. Burns C.O., Dixon D.R., Novack M., Granpeesheh D. A Systematic Review of Assessments for Sensory Processing Abnormalities in Autism Spectrum Disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2017, vol. 4, no. 3, pp. 209–224. DOI:10.1007/s40489-017-0109-1
11. Fetta A., Carati E., Moneti L. et al. Relationship between Sensory Alterations and Repetitive Behaviours in Children with Autism Spectrum Disorders: A Parents' Questionnaire Based Study. *Brain Sciences*, 2021, vol. 11, no. 4, article no. 484. 12 p. DOI:10.3390/brainsci11040484
12. Jones R.S.P., Quigney C., Huws J.C. First-hand accounts of sensory perceptual experiences in autism: a qualitative analysis. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 2003, vol. 28, no. 2, pp. 112–121. DOI:10.1080/1366825031000147058
13. Little L.M., Ausderau K., Sideris J., Baranek G.T. Activity Participation and Sensory Features Among Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2015, vol. 45, no. 9, pp. 2981–2990. DOI:10.1007/s10803-015-2460-3
14. Miguel H.O., Sampaio A., Martínez-Regueiro R. et al. Touch Processing and Social Behavior in ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2017, vol. 47, no. 8, pp. 2425–2433. DOI:10.1007/s10803-017-3163-8
15. Mikkelsen M., Wodka E.L., Mostofsky S.H., Puts N.A.J. Autism spectrum disorder in the scope of tactile processing. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2018, vol. 29, pp. 140–150. DOI:10.1016/j.dcn.2016.12.005

16. Posar A., Visconti P. Sensory abnormalities in children with autism spectrum disorder. *Jornal de Pediatria*, 2018, vol. 94, no. 4, pp. 342–350. DOI:10.1016/j.jped.2017.08.008
17. Sarmukadam K., Sharpley C.F., Bitsika V. et al. A review of the use of EEG connectivity to measure the neurological characteristics of the sensory features in young people with autism. *Reviews in the Neurosciences*, 2019, vol. 30, no. 5, pp. 497–510. DOI:10.1515/revneuro-2018-0070
18. Schulz S.E., Stevenson R.A. Sensory hypersensitivity predicts repetitive behaviours in autistic and typically-developing children. *Autism*, 2019, vol. 23, no. 4, pp. 1028–1041. DOI:10.1177/1362361318774559
19. Williams K.L., Kirby A.V., Watson L.R. et al. Sensory features as predictors of adaptive behaviors: A comparative longitudinal study of children with autism spectrum disorder and other developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 2018, vol. 81, pp. 103–112. DOI:10.1016/j.ridd.2018.07.002

Информация об авторах

Громова Мария Олеговна, тьютор, Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3015-5460>, e-mail: gromova.kspk@yandex.ru

Горбачевская Наталья Леонидовна, доктор биологических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ); ведущий научный сотрудник лаборатории нейрофизиологии, ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8558-9007>, e-mail: gorbachevskayanl@mgppu.ru

Мамохина Ульяна Андреевна, младший научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2738-7201>, e-mail: mamohinaua@mgppu.ru

Данилина Камилла Касимовна, младший научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0396-2884>, e-mail: d-kk@mail.ru

Information about the authors

Maria O. Gromova, tutor, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3015-5460>, e-mail: gromova.kspk@yandex.ru

Natalia L. Gorbachevskaya, Doctor of Biology, Professor, Moscow State University of Psychology & Education; Leading Researcher of the Laboratory of Neurophysiology, Mental Health Research Centre, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8558-9007>, e-mail: gorbachevskayanl@mgppu.ru

Uliana A. Mamokhina, junior researcher of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2738-7201>, e-mail: mamohinaua@mgppu.ru

Kamilla K. Danilina, junior researcher of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0396-2884>, e-mail: d-kk@mail.ru

Получена 30.10.2021
Принята в печать 19.11.2021

Received 30.10.2021
Accepted 19.11.2021

Адаптация инструмента оценки академических достижений с учетом особенностей детей с расстройствами аутистического спектра

Переверзева Д.С.

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6881-3337>, e-mail: dasha.pereverzeva@gmail.com

Тюшкевич С.А.

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9029-2830>, e-mail: tyushkevichsv@yandex.ru

Брагинец Е.И.

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(НИУ ВШЭ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6703-4761>, e-mail: braginetsekaterina@gmail.com

Особенности развития при расстройствах аутистического спектра (РАС), которые включают дефицит общения и социального взаимодействия, стереотипный характер интересов и активности, своеобразие когнитивного и эмоционально-личностного развития, делают необходимой адаптацию методов академического оценивания с учетом потребностей этой категории учеников. Статья посвящена описанию процедуры адаптации методики iPIPS (Стартовая диагностика и оценивание прогресса детей в течение первого года обучения в начальной школе) для тестирования академических достижений у детей с РАС, обучающихся в первом классе по программам 8.1. и 8.2. В статье представлена характеристика инструмента (iPIPS), подробно проанализированы особенности развития при РАС, которые могут оказывать влияние на результаты оценивания. Описаны модификации инструмента iPIPS для учащихся с РАС с учетом особенностей диагностической группы в целом и представлены рекомендации по использованию методики в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), академическое оценивание, когнитивное развитие, академическая успешность, инструмент iPIPS, аккомодации процедуры оценивания, универсальный дизайн оценивания.

Финансирование: Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00041-21-05 от 14.07.2021 «Комплексное сопровождение детей с РАС на основе доказательного подхода».

Для цитаты: Переверзева Д.С., Тюшкевич С.А., Брагинец Е.И. Опыт адаптации инструмента оценки академических достижений с учетом особенностей детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 4 (73). С. 15–23. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190402>

The Adaptation of Academic Skills Assessment Tool for Students with Autism Spectrum Disorders

Darya S. Pereverzeva

Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6881-3337>, e-mail: dasha.pereverzeva@gmail.com

Svetlana A. Tyushkevich

Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9029-2830>, e-mail: tyushkevichsv@yandex.ru

Ekaterina I. Braginetz

National Research University «Higher School of Economics»,
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6703-4761>, e-mail: braginetsekaterina@gmail.com

Development delays in autism spectrum disorders include communication and social interaction deficit, stereotype behavior, cognitive and emotional development challenges. It makes necessary to adapt the academic assessment tools, taking into account the needs of students with ASD. The article is devoted to the description of the procedure of International Performance Indicators in Primary Schools (iPIPS) modification for academic assessment in ASD students enrolled in special education programs of types 8.1 and 8.2 (divided based on intellectual performance level). Presented iPIPS description, detailed analysis of developmental profile in ASD, which can influence the assessment results given. The article discusses adaptation procedure and recommendations for professionals which can be applied depending on the individual characteristics of the student.

Keywords: autism spectrum disorders (ASD), academic assessment, cognitive development, academic success, iPIPS tool, assessment procedure accommodations, universal assessment design.

Funding: The research carried out within the state assignment of Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00041-21-05 dated 14.07.2021 «Comprehensive support to children with ASD in the frames of the evidence-based approach».

For citation: Pereverzeva D.S., Tyushkevich S.A., Braginetz E.I. The Adaptation of Academic Skills Assessment Tool for Students with Autism Spectrum Disorders. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2021. Vol. 19, no. 4 (73), pp. 15–23. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190402> (In Russ.).

Введение

В российской системе образования в настоящее время принят стандарт, по которому детям с РАС может быть рекомендована одна из четырех адаптивных образовательных программ: 8.1; 8.2; 8.3 и 8.4. При обучении по программам 8.1 и 8.2 предполагается, что ребенок может полностью освоить программу начальных классов, хотя условия обучения могут быть адаптированы. Одновременно с этим встает вопрос об оценке эффективности подходов, реализуемых в образовательных организациях, что делает необходимым адаптацию существующих инструментов оценивания академических достижений. Применение привычных способов оценки (контрольные работы, устный ответ у доски и т.д.) может оказаться неподходящим для детей с РАС [4]. Ребенок может продемонстрировать более низкий результат не в силу отсутствия знания по тому или иному предмету, а в силу особенностей социального, когнитивного, эмоционально-личностного или

физического развития, которые могут помешать ему адекватно ответить, записать решение за отведенное время и т.п. [4]. В настоящей статье описана процедура адаптации для детей с РАС инструмента стартовой диагностики и оценивания прогресса детей в течение первого года обучения в начальной школе (iPIPS). Также представлена характеристика методики, дается подробное обсуждение особенностей развития детей с РАС, требующих учета при организации тестирования, описаны модификации инструмента.

1. Методика iPIPS — оценка стартового уровня и прогресса детей за первый год обучения в школе

Инструмент iPIPS был разработан в университете Дарема [24] для измерения прогресса когнитивного (базовых навыков в математике и чтении) и некогнитивного (личностного, социального и эмоционального) развития

ребенка в течение первого года обучения в школе [3]. Инструмент соответствует современным международным показателям качества образовательного оценивания, а также имеет доказанные высокие психометрические показатели валидности и надежности. Русскоязычная версия инструмента была разработана в 2014 году Центром психометрики и измерений в образовании НИУ ВШЭ совместно с университетом Дарема [2; 6].

В *таблице 1* перечислены использовавшиеся задания, сгруппированные по разделам.

2. Проблема оценивания учеников с особыми образовательными потребностями и универсальный дизайн в обучении

Инструмент iPIPS был разработан в парадигме универсального дизайна, который предполагает, что

при разработке методики должны быть учтены потребности всех учащихся [4]. Важными требованиями являются наличие простых и понятных инструкций, максимальная смысловая и визуальная ясность, максимальное упрощение восприятия текста и его смысла, возможность введения аккомодаций [1].

Аккомодацией называется изменение теста или процедуры его проведения, которое позволяет ученикам, имеющим ограничения в физическом, умственном или речевом развитии, продемонстрировать актуальный уровень своих знаний и умений. Основная цель разработки системы аккомодаций заключается в создании равных условий для всех учащихся, поскольку ограничения возможностей, не связанные непосредственно с оцениваемой предметной областью, не должны мешать ребенку продемонстрировать свои знания [4].

В зависимости от того, какая часть процедуры тестирования подвергается изменению, выделяют следующие группы аккомодаций [20]:

Таблица 1

Описание инструмента оценивания iPIPS

Название блока	Описание
Письмо	
Проверка умения писать	Респондента просят написать свои имя и фамилию, после чего интервьюер с помощью шаблона оценивает и заносит в систему успешность выполнения задания
Словарный запас	
Пассивный словарный запас и знание частотных слов	Респонденту предъявляются пять изображений, из которых он должен выбрать одно, соответствующее услышанному слову
Фонематический блок	
Задания на повторение слов (существующих и несуществующих)	Респондент слушает слово, затем его повторяет, интервьюер отмечает, верно ли респондент повторил слово. Например: повтори слово «Стоп».
Задания на рифмирование слов (с опорой на изображение)	Респонденту предъявляется экран с 4 изображениями и предлагается найти рифму к первой картинке. Например: «Синица». Какое слово рифмуется со словом «Синица»? «Дом», «Слон» или «Львица»?
Операции со словами (удаление слогов, составление слов из слогов)	Респондент слушает инструкцию и убирает произнесенный слог из заданного слова. Например: слово «ШКО-ЛА». Что получится, если убрать слог «ЛА»?
Представления о чтении	
Знание букв	Респонденту предъявляются буквы, он отвечает, что это за буква.
Чтение слов (узнавание графической оболочки слова)	Респондент видит картинку и пять слов над картинкой. Респондент должен выбрать одно слово, которое подходит к картинке. Например: Покажи, где написано слово «Собака»?
Чтение короткой истории (декодирование текста)	Респондент читает историю, которая предъявляется последовательно на трех экранах. Интервьюер отмечает количество правильно прочитанных слов
Чтение на понимание	Респонденту предъявляется текст с пропусками в предложениях. Он должен подставить одно слово из трех предложенных. Например: Ребята шли к школе и продолжали говорить о ценке/котенке/солнышке.
Представления о математике	
Простое сложение и вычитание (с опорой на картинки)	Респонденту предъявляются экраны с нарисованными предметами, и задается вопрос, сколько останется предметов, если добавить или убрать некоторое их количество. Например: Здесь нарисован один дом. Сколько домов получится, если добавить еще один дом?
Знание чисел	Респонденту предъявляются числа, он отвечает, какое это число.
Математические задачи (логические задачи, задачи с символами и без них, текстовые задачи, контекстные задачи)	Респонденту предлагается решить задачи разной сложности. Например, последовательности с двумя правилами (фигура и цвет).

1. Изменения формы предъявления материала теста. Например, использование более крупного шрифта для детей с ослабленным зрением.

2. Изменения формы, в которой может быть дан ответ. Например, использование компьютера или привлечение другого человека, который поможет записать или отметить выбранный вариант. Необходимо для учащихся с ограничением двигательных возможностей.

3. Изменение временных параметров. Предоставление дополнительного времени или перерывов.

4. Изменения обстановки в помещении, в котором проводится тестирование. Например, проведение тестирования в индивидуальном формате или изменение уровня освещенности, размеров помещения и т.д.

К менее универсальным можно отнести следующие группы аккомодаций: введение дополнительной мотивации, обучающего этапа перед проведением тестирования; дополнительное пояснение сути задания; предоставление ассистивных технологий (компьютер, планшет и т.д.) [13].

Вместе с тем, необходимо понимать, что внесение модификаций может приводить к изменению конструкта измерения или к упрощению заданий. Это может снизить сопоставимость результатов с данными, полученными на других группах [4].

Научные исследования, посвященные оценке опыта введения аккомодаций в процедуру тестирования, носят достаточно противоречивый характер. Например, часть работ, проведенных на школьниках с СДВГ, указывает на то, что увеличение времени выполнения теста улучшает показатели детей с СДВГ [8]. В других статьях было показано, что при сравнении детей с СДВГ и нейротипичных сверстников, последние больше выигрывают от увеличения времени тестирования. А улучшения результатов у обучающихся с СДВГ оказываются незначимыми [15].

Точно так же нет единого мнения о роли других аккомодаций. Ряд исследований показывает, что дети с трудностями школьного обучения лучше справляются с задачами по математике, если условия задачи учитель прочитывает им вслух, чем если им приходится читать самостоятельно [23]. В исследовании Vaughan et al. [25] было показано, что дети с СДВГ 5–12 лет положительно реагируют на индивидуальный формат тестирования. Smith and Riccomini [22] показали, что дети с трудностями школьного обучения демонстрировали лучшее понимание текста, если при чтении они использовали звукозащитные наушники, которые снижали уровень постороннего шума.

В настоящее время вопрос о том, каким образом вносить изменения в процедуру тестирования, чтобы это не влияло на валидность методики, остается дискуссионным. Частично эта проблема может быть снята, если при создании методики к участию привлекаются респонденты с особыми потребностями. Либо, если сам формат методики предполагает отсутствие ограничений по тем или иным параметрам. Напри-

мер, в методике не заложено ограничение времени, и ребенок может тратить на выполнение заданий столько времени, сколько ему нужно. Вместе с тем, полностью решить эту задачу на стадии разработки теста все равно не удастся, поскольку невозможно провести валидизацию методики с привлечением всех возможных групп нарушений развития. Кроме того, спектр индивидуальных различий у детей даже внутри одной диагностической группы может быть очень велик. Это приводит к необходимости разрабатывать систему аккомодаций индивидуально или для малых групп непосредственно при планировании тестирования. В этом случае огромное значение приобретает знание особенностей детей как общих, характерных для синдрома в целом, так и индивидуальных. В наиболее общем виде проблема выглядит следующим образом. Изменения, которые вносятся в предъявляемые задания, должны помогать контролировать те дефициты развития, которые не связаны с оцениваемыми параметрами. Одновременно с этим, внося изменения в процедуру тестирования, мы должны быть уверены, что это не затронет измеряемый конструкт, не упростит само задание [4].

В следующем разделе проанализированы основные особенности развития при РАС, которые требуют учета при организации тестирования.

3. Особенности развития ребенка с РАС

Особенности социально-коммуникативного развития при РАС

Нарушения коммуникации и социального взаимодействия, а также своеобразие интересов являются основными симптомами расстройств аутистического спектра. При этом диапазон этих проявлений может быть очень широким. Часть детей имеют проблемы с установлением зрительного контакта, обнаруживают дефицит разделенного внимания. Типичным является снижение социальной инициативы. Дети не могут задать вопрос, переспросить или уточнить что-то. Нарушения социального реагирования также препятствуют нормальному взаимодействию. Ребенок не отвечает на вопрос, не реагирует на обращение, может не понять, что та или иная информация относится к нему. Не оказывают своего эффекта и типичные социальные мотивы — быть лучше других, быть не хуже, чем другие. Другая группа симптомов — стереотипный характер интересов и активности. Спектр проявлений также очень широк. Перед нами может быть ребенок с выраженными аутистимуляциями, которые препятствуют организации произвольной деятельности. Зачастую интенсивность аутистимуляций возрастает в ситуации эмоционального напряжения. Стереотипный характер интересов, стремление постоянно возвращаться к какой-то своей, «сверхзначимой», теме затрудняет

восприятие любой информации, не связанной с зоной интересов. Одновременно с этим, если предлагаемая деятельность попадает в сферу интересов, это сильно мотивирует ребенка, заметно повышает успешность выполнения заданий. Все перечисленные симптомы не связаны напрямую с уровнем когнитивного развития, от которого в наибольшей степени зависят возможности овладения основными школьными знаниями и навыками. Вместе с тем, нарушения социального взаимодействия, трудности понимания социальных сигналов, невозможность инициировать и гибко поддерживать диалог разрушают нормальный, привычный ход образовательного процесса, ставят много вопросов о том, каким образом перечисленные особенности влияют на возможности ребенка продемонстрировать знания, которые у него есть. Влияние основных симптомов РАС на выполнение контрольных заданий и примеры accommodations процедуры тестирования более детально представлены в статье Переверзевой Д.С. с соавторами [4].

Особенности когнитивного развития при РАС, которые необходимо учитывать при организации тестирования

Еще одна группа особенностей развития, которые учитываются при организации тестирования ребенка с РАС, — это когнитивные нарушения. Эта группа симптомов не является обязательной, диагноз аутизм может быть выставлен вне зависимости от умственного развития. Однако считается, что высокий уровень интеллекта является одним из наиболее значимых факторов успешности адаптации [5]. Согласно исследованиям, от 55% до 70% детей с РАС имеют снижение интеллекта [9; 10]. Для большинства детей как с нормативным интеллектом, так и с умственной отсталостью характерен неравномерный профиль развития когнитивных способностей [14; 16]. Так, при исследовании интеллекта с помощью теста Векслера было показано, что легче всего дети с РАС справлялись с заданиями, измеряющими зрительное восприятие и конструктивный праксис, и наоборот, наиболее низкие результаты у испытуемых с РАС были получены в субтестах, оценивающих рабочую память и скорость обработки информации [12; 17; 18; 21]. Известно, что объем рабочей памяти является фактором, от которого зависит успешность решения многих когнитивных задач [7; 11]. Речь может идти о прямом или косвенном влиянии. Если мы оцениваем понимание прочитанного текста, то в данном случае объем рабочей памяти будет одним из показателей, непосредственно влияющих на измеряемый навык. Если же наша задача оценить умение считать, но при этом задание предваряет длинная инструкция, то объем рабочей памяти будет в первую очередь влиять на возможности понимания инструкции, и ее сокращение может способствовать получению более адекватных результатов.

Скорость обработки информации (*PSI — processing speed index*) — в данном случае показывает, насколько быстро человек может совершать мыслительные операции, принимать решение и давать ответ. Интересно, что, согласно исследованию Oliveras-Rentas с коллегами [19], показатель скорости обработки информации отрицательно коррелирует с уровнем развития коммуникации, измеренным с помощью плана диагностического обследования при аутизме (ADOS). Индекс *PSI* также коррелирует с индексом рабочей памяти и *g*-фактором интеллекта. По всей видимости, речь опять идет о некоторой общей, «ядерной», способности. Поэтому снятие ограничений по времени выполнения задания при тестировании является одной из самых распространенных и востребованных accommodations.

В следующем разделе мы рассмотрим предложенный вариант адаптации методики *iPIPS*.

4. Адаптация *iPIPS*

Гибкость инструмента позволила разработать адаптированную версию *iPIPS* (блок оценивания когнитивного развития) с учетом особых потребностей детей с аутизмом: в снижении эмоциональной нагрузки, получаемой от стимульных материалов (визуальных, аудиальных), в сокращении отвлекающих игровых элементов, дающих возможность реагирования на утомляемость учащегося. При разработке адаптированной версии инструмента использовался смешанный дизайн исследования.

Качественный этап исследования включал проведение двух экспертных фокус-групп со специалистами, сопровождающими процесс обучения детей с особыми образовательными потребностями. По результатам проведенных фокус-групп были внесены модификации в русскоязычную версию инструмента (таблица 2).

Следующим шагом было проведение количественного исследования, показавшего, что использованные модификации не изменяют оцениваемый конструкт. В исследовании Центра психометрики и исследований в образовании приняли участие 262 нейротипичных учащихся первого класса г. Москвы (Брагинец Е.И., исследование готовится к публикации). Учащиеся были разделены на две группы: в первой волне исследования 1 и 2 группы получили оригинальную версию *iPIPS*, во второй волне исследования, через две недели, 1 группа еще раз выполнила задания оригинальной версии инструмента, а 2 группа — адаптированной версии. Согласно проведенному статистическому анализу, была найдена значимая связь между результатами первого и второго срезов исследования. Это дает основания утверждать, что модификации, внесенные нами в оригинальный *iPIPS*, не влияют на измеряемый конструкт, не облегчают и не ослож-

Таблица 2

Модификации инструмента iPIPS

Изменения формы предъявления материала	
Упрощение текста инструкций	Некоторые инструкции оригинального инструмента были изменены, поскольку в них использовались конструкции, потенциально способные выступить отвлекающими элементами для детей с РАС. Например, инструкция оригинального инструмента «Слово “Пожар”. Что получится, если из слова пожар убрать слог по?» была заменена на «Пожар. Убери слог “по”». Сокращение инструкций снижает нагрузку на слухоречевую рабочую память, что, как мы обсуждали выше, является важным требованием к процедуре тестирования
Переозвучивание аудиальных стимульных материалов теста	Поскольку при разработке оригинальной версии iPIPS одной из его целей было создание игровой атмосферы оценивания, озвучивание заданий и инструкций было сделано с богатой интонационной окраской. Для создания адаптированной версии нами были переозвучены инструкции для снижения эмоциональной нагрузки на детей с РАС
Замена визуальных стимульных материалов теста	Некоторые визуальные элементы теста, в оригинале направленные на геймификацию тестирования, также были изменены. Например, изображение персонажа, сопровождающего ребенка в течение тестирования, было убрано в адаптированной версии и заменено на знак «Слушай». Это позволило снизить риск отвлекаемости ребенка или «застревания» на несущественном стимуле
Изменение временных параметров	
Проведение тестирования за несколько встреч	Несмотря на гибкость проведения оценивания (возможность организации перерывов между заданиями, технических пауз), система тестирования технически не позволяла разделить прохождение теста на несколько дней. В адаптированной версии мы добавили разделение теста на блоки. Первый блок включает фонетику и чтение, второй — математику и словарный запас. Это позволило проводить тестирование в два приема, контролируя утомление ребенка

няют выполнение заданий, по сравнению с основной версией методики.

Помимо этого, была разработана система рекомендаций по проведению тестирования, которая включа-

ла возможность введения аккомодаций различного типа (обучающий этап, форма ответа, контроль внимания, изменение временных параметров, дополнительная мотивация), см. таблицу 3 [4].

Таблица 3

Рекомендации по внесению модификаций в процедуру тестирования в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка

Обучающий этап	В заданиях фонематического блока перед началом оценивания ребенку предъявлялись карточки со слогами, составляющими какое-то слово. Для того чтобы ответить на вопрос, что получится, если из слова убрать определенный слог, ребенок на этом этапе мог убрать карточку слога или закрыть ее рукой
	В задании с рифмами перед началом оценивания ребенку предлагалась дополнительная обучающая серия слов
Форма ответа	В заданиях блоков «представления о математике», «словарный запас», а также в заданиях на рифмование слов, ребенку предлагалось самостоятельно ввести ответ с помощью компьютерной клавиатуры или мыши. Для некоторых детей это являлось дополнительной мотивацией
Контроль внимания	По правилам проведения теста, если ребенок не расслышал или не понял инструкцию, то он может дополнительно прослушать ее. Количество дополнительных прослушиваний не ограничивается. Учитывая трудности, которые может испытывать ребенок с РАС при необходимости сформулировать просьбу, интервьюер сам отслеживал внимание ребенка. Если ребенок отвлекался во время предъявления инструкции, интервьюер сам нажимал кнопку «прослушать еще раз», дополнительно привлекая внимание ребенка к заданию
Изменение временных параметров	В ряде случаев тестирование разбивалось на два этапа. На первом день предъявлялись задания блока «письмо», фонематического блока и блока «чтение». Во второй день — блока «математика» и словарный запас
Дополнительная мотивация	Так как задания сгруппированы по двум блокам (см. описание), ребенку можно предложить сделать выбор: с каких заданий он хочет начать: с заданий с цифрами или заданий с буквами? С некоторыми детьми вводилась дополнительная система поощрений. Например, в конце блока заданий ребенку предлагали посмотреть короткий мультфильм или распечатывали раскраску

Заключение

В настоящей статье рассмотрена процедура адаптации инструмента оценки академических достижений (iPIPS) для детей с РАС.

При выборе модификаций, внесение которых необходимо для объективной оценки, мы проанализировали особенности развития при РАС в следующих сферах: социальное взаимодействие и коммуникация, интересы и активность, когнитивное, речевое и эмоционально-личностное развитие. На основании этих данных были разработаны модификации инструмента для снижения влияния параметров теста, не связанных с измеряемым конструк-

том. Кратко приведены результаты исследования, показывающие отсутствие влияния общих изменений методики (разработанных с учетом особенностей детей с РАС) на успешность выполнения заданий у типично развивающихся школьников. Сюда входили изменения инструкций, используемых изображений, изменения временных параметров. Далее перечислены рекомендации к процедуре тестирования, которые могут быть использованы в зависимости от индивидуальных потребностей ребенка, — введение дополнительного обучения перед началом оценивания, изменение временных параметров тестирования, введение дополнительной мотивации. ■

Литература

1. Брагинец Е.И. Применение универсального дизайна оценивания для справедливого тестирования детей с нарушениями чтения // Современная зарубежная психология. 2018. Т.7. №. 3. С. 28–37. DOI:10.17759/jmfp.2018070303
2. Иванова А., Нисская А. Стартовая диагностика детей на входе в начальную школу: международное исследование iPIPS // Школьные технологии. 2015. № 2. С. 161–168.
3. Обобщенные типы развития первоклассников на входе в школу по материалам исследования iPIPS / Карданова Е.Ю. [и др.] // Вопросы образования. 2018. №. 1. С. 8–37.
4. Переверзева Д.С. и др. Эффективное оценивание академической успешности у детей с расстройствами аутистического спектра // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 1. С. 16–25. DOI:10.17759/pse.2020250102
5. Факторы, влияющие на успешность преодоления расстройств аутистического спектра / Горбачевская Н.Л. [и др.] // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 4. С. 39–50. DOI:10.17759/autdd.2016140407
6. Хоукер Д., Карданова Е.Ю. Стартовая диагностика детей на входе в начальную школу и оценка их прогресса в течение первого года обучения: международное исследование iPIPS // Материалы конференции «Тенденции развития образования. Что такое эффективная школа и эффективный детский сад?» (г. Москва, 19–20 февраля 2014 г.). Москва: Изд. дом «Дело» РАНХиГС. 2015. С. 311–320.
7. Barrouillet P., Camos V. The time-based resource-sharing model of working memory // The cognitive neuroscience of working memory / Osaka N., Logie R., D'Esposito M. (Eds.). Oxford: Oxford University Press. 2007. P. 59–80.
8. Brown T.E., Reichel P.C., Quinlan D.M. Extended time improves reading comprehension test scores for adolescents with ADHD // Open Journal of Psychiatry. 2011. Vol. 1 (03). P. 79–87. DOI:10.4236/jsemat.2011.13012
9. Charman T. et al. IQ in children with autism spectrum disorders: data from the Special Needs and Autism Project (SNAP) // Psychological Medicine. 2011. Vol. 41 (3). P. 619–627. DOI:10.1017/S0033291710000991
10. Christensen D.L. et al. Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years // Journal of Autism and Developmental Disabilities. 2016. Vol. 65 (3). P. 1–23. DOI:10.15585/mmwr.ss6513a1
11. Conway A.R., Kane M.J., Engle R.W. Working memory capacity and its relation to general intelligence // Trends of Cognitive Sciences. 2003. Vol. 7 (12). P. 547–552. DOI:10.1016/j.tics.2003.10.005
12. Desauvay P. et al. Memory in autism spectrum disorder: A meta-analysis of experimental studies // Psychol Bull. 2020. Vol. 146 (5). P. 377–410. DOI: 10.1037/bul0000225
13. Elliott S.N., Kratochwill T.R., Schulte A.G. The Assessment Accommodation Checklist: Who, What, Where, When, Why, and How? // Teaching Exceptional Children, 1998. Vol. 31 (2). P. 10. DOI. org/10.1177/004005999803100202
14. Johnson CN et al. Cognitive correlates of autism spectrum disorder symptoms // Autism Res. 2021. Vol. 14 (11). P. 2405–2411. DOI: 10.1002/aur.2577
15. Lewandowski L. et al. The effects of extended time on mathematics performance of students with and without attention deficit hyperactivity disorder // Journal of Psychoeducational Assessment. 2007. Vol. 25. P. 17–28. DOI. org/10.1177/0734282912462693
16. Li H.H. et al. A Developmental Profile of Children With Autism Spectrum Disorder in China Using the Griffiths Mental Development Scales // Front Psychol. 2020. Vol.11. P. 570923. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.570923
17. Nader A.M., Courchesne V., Dawson M., Soulières I. Does WISC-IV underestimate the intelligence of autistic children? // Journal of Autism and Developmental Disabilities. 2016. Vol. 46. P. 1582–1589. DOI:10.1007/s10803-014-2270-z
18. Nader A.M., Jelenic P., Soulières I. Discrepancy between WISC-III and WISC-IV cognitive profile in autism spectrum: What does it reveal about autistic cognition? // PLoS ONE. 2015. Vol. 10 (12). e0144645. DOI: 10.1371/journal.pone.0144645
19. Oliveras-Rentas R.E. et al. WISC-IV profile in high-functioning autism spectrum disorders: Impaired processing speed is associated with increased autism communication symptoms and decreased adaptive communication abilities // Journal of Autism and Developmental Disabilities. 2012. Vol. 42. P. 655–664. DOI: 10.1007/s10803-011-1289-7

20. Pitoniak M., Royer J. Testing Accommodations for Examinees With Disabilities: A Review of Psychometric, Legal, and Social Policy Issues // Review of Educational Research. 2001. Vol. 71. P. 53–104. DOI: 10.3102/00346543071001053
21. Rabiee A. et al. The cognitive profile of people with high-functioning autism spectrum disorders // Behav Sci (Basel). 2019. Vol. 9 (2). P. 20. DOI: 10.3390/bs9020020
22. Smith G.W., Riccomini P.J. The effect of a noise reducing test accommodation on elementary students with learning disabilities // Learning Disabilities Research and Practice. 2013. Vol. 28 (2). P. 89–95. DOI:10.1111/ldrp.12010
23. Tindal G. Accommodating students with disabilities on large-scale tests: an experimental study // Exceptional Children. 1998. Vol. 64 (4). P. 439–450.
24. Tymms P. Baseline Assessment and Monitoring in Primary Schools: Achievements, Attitudes and Value-added Indicators. London, David Fulton Publishers. 1999.
25. Vaughan C.G. et al. The relation between testing environment and baseline performance in child and adolescent concussion assessment // The American Journal of Sports Medicine. 2014. Vol. 42 (7). P. 1716–1723. DOI:10.1177/0363546514531732

References

1. Braginets E.I. Primenenie universal'nogo dizaina otsenivaniya dlya spravedlivogo testirovaniya detei s narusheniyami chteniya [Application of a universal design for assessment for fair testing of children with reading disabilities]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Journal of Modern Foreign Psychology]*, 2018. Vol. 7, no. 3, pp. 28–37. DOI:10.17759/jmfp.2018070303
2. Ivanova A., Nisskaya A. Startovaya diagnostika detei na vkhode v nachal'nyuyu shkolu: mezhdunarodnoe issledovanie iPIPS [Initial diagnosis of children at the beginning of primary school: an international study iPIPS]. *Shkol'nye tekhnologii [School Technologies]*, 2015. no. 2, pp. 161–168
3. Kardanova E.Yu. [i dr.] Obobshchennyye tipy razvitiya pervoklassnikov na vkhode v shkolu po materialam issledovaniya iPIPS [Generalized types of development of first-graders at the entrance to the school based on iPIPS research]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Studies Moscow]*, 2018, no 1. pp. 8–37.
4. Pereverzeva D.S. [i dr.] Effektivnoe otsenivanie akademicheskoi uspeshnosti u detei s rasstroystvami autisticheskogo spektra [Effective Academic Performance Assessment in Children with Autism Spectrum Disorders]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2020. Vol. 25, no. 1, pp. 16–25. DOI:10.17759/pse.2020250102
5. Gorbachevskaya N.L. [i dr.] Faktory, vliyayushchie na uspeshnost' preodoleniya rasstroystv autisticheskogo spektra [Factors Influencing the Success Of Autism Spectrum Disorders Overcoming]. *Autizm i narushenie razvitiya [Autism and Developmental Disorders]*, 2016. Vol. 14, no. 4, pp. 39–50. DOI:10.17759/autdd.2016140407
6. Khouker D., Kardanova E.Yu. Startovaya diagnostika detei na vkhode v nachal'nyuyu shkolu i otsenka ikh progressa v techenie pervogo goda obucheniya: mezhdunarodnoe issledovanie [Initial diagnosis of children at the entrance to primary school and assessment of their progress during the first year of study: an international iPIPS study]. *Materialy XII konferentsii «Tendentsii razvitiya obrazovaniya. Chto takoe effektivnaya shkola i effektivnyi detskii sad?» (g. Moscow, 19–20 fevralya 2015) [Proceedings of the XII conference on Tendencies of education development. What is effective school and children garden]. Moscow: Publ. dom «Delo» RANKhiGS, 2015, pp. 311–320.*
7. Barrouillet P., Camos V. The time-based resource-sharing model of working memory. The cognitive neuroscience of working memory / Osaka N., Logie R., D'Esposito M. (Eds.). Oxford: Oxford University Press. 2007. P. 59–80.
8. Brown T.E., Reichel P.C., Quinlan D.M. Extended time improves reading comprehension test scores for adolescents with ADHD. *Open Journal of Psychiatry*, 2011. Vol. 1 (03), pp. 79–87. DOI:10.4236/jsemp.2011.13012
9. Charman T. et al. IQ in children with autism spectrum disorders: data from the Special Needs and Autism Project (SNAP). *Psychological Medicine*, 2011. Vol. 41 (3), pp. 619–627. DOI:10.1017/S0033291710000991
10. Christensen D.L. et al. Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 2016. Vol. 65 (3), pp. 1–23. DOI:10.15585/mmwr.ss6513a1
11. Conway A.R., Kane M.J., Engle R.W. Working memory capacity and its relation to general intelligence. *Trends of Cognitive Sciences*, 2003. Vol. 7 (12), pp. 547–552. DOI:10.1016 / j.tics.2003.10.005
12. Desautay P. et al. Memory in autism spectrum disorder: A meta-analysis of experimental studies. *Psychol Bull*, 2020. Vol. 146 (5), pp. 377-410. DOI: 10.1037/bul0000225
13. Elliott S.N., Kratochwill T.R., Schulte A.G. The Assessment Accommodation Checklist: Who, What, Where, When, Why, and How? *Teaching Exceptional Children*, 1998. Vol. 31 (2), pp. 10. DOI.org/10.1177/004005999803100202
14. Johnson C.N., et al. Cognitive correlates of autism spectrum disorder symptoms. *Autism Res*. 2021. Vol. 14 (11), pp. 2405–2411. DOI: 10.1002/aur.2577
15. Lewandowski L., et al. The effects of extended time on mathematics performance of students with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2007. Vol. 25, pp. 17–28. DOI.org/10.1177/0734282912462693
16. Li H.H., et al. A Developmental Profile of Children With Autism Spectrum Disorder in China Using the Griffiths Mental Development Scales. *Front Psychol*, 2020. Vol. 11, p. 570923. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.570923
17. Nader A.M., et al. Does WISC-IV underestimate the intelligence of autistic children? *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 2016. Vol. 46, pp. 1582–1589. DOI:10.1007/s10803-014-2270-z.
18. Nader A.M., Jelenic P., Soulières I. Discrepancy between WISC-III and WISC-IV cognitive profile in autism spectrum: What does it reveal about autistic cognition? *PLoS ONE*, 2015. Vol. 10 (12). e0144645. DOI:10.1371/journal.pone.0144645

19. Oliveras-Rentas R.E. et al. WISC-IV profile in high-functioning autism spectrum disorders: Impaired processing speed is associated with increased autism communication symptoms and decreased adaptive communication abilities. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 2012. Vol. 42, pp. 655–664. DOI: 10.1007/s10803-011-1289-7
20. Pitoniak M., Royer J. Testing Accommodations for Examinees With Disabilities: A Review of Psychometric, Legal, and Social Policy Issues. *Review of Educational Research*, 2001. Vol. 71, pp. 53–104. DOI: 10.3102/00346543071001053
21. Rabiee A., et al. The cognitive profile of people with high-functioning autism spectrum disorders. *Behav Sci (Basel)*, 2019. Vol. 9 (2), p. 20. DOI: 10.3390/bs9020020
22. Smith G.W., Riccomini P.J. The effect of a noise reducing test accommodation on elementary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 2013. Vol. 28 (2), pp. 89–95. DOI:10.1111/ldrp.12010
23. Tindal G. Accommodating students with disabilities on large-scale tests: an experimental study. *Exceptional Children*, 1998. Vol. 64 (4), pp. 439–450.
24. Tymms P. Baseline Assessment and Monitoring in Primary Schools: Achievements, Attitudes and Value-added Indicators. London: David Fulton Publishers, 1999.
25. Vaughan C.G., et al. The relation between testing environment and baseline performance in child and adolescent concussion assessment. *The American Journal of Sports Medicine*, 2014. Vol. 42 (7), pp. 1716–1723. DOI:10.1177/0363546514531732

Информация об авторах

Переверзева Дарья Станиславовна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6881-3337>, e-mail: dasha.pereverzeva@gmail.com

Тюшкевич Светлана Анатольевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9029-2830>, e-mail: tyushkevichsv@yandex.ru

Брагинец Екатерина Игоревна, аспирант, Центр мониторинга качества образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», (НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6703-4761>, e-mail: braginetsekaterina@gmail.com

Information about the authors

Darya S. Pereverzeva, PhD in Psychology, Senior Researcher, Scientific Laboratory of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6881-3337>, e-mail: dasha.pereverzeva@gmail.com

Svetlana A. Tyushkevich, PhD in Psychology, Senior Researcher, Scientific Laboratory of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9029-2830>, e-mail: tyushkevichsv@yandex.ru

Ekaterina I. Braginets, PhD Student, Center for Education Quality Monitoring of the Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6703-4761>, e-mail: braginetsekaterina@gmail.com

Получена 06.11.2021

Received 06.11.2021

Принята в печать 19.11.2021

Accepted 19.11.2021

Инструмент для комплексного обследования речевых навыков КОРАБЛИК и опыт его применения в группе младших школьников с РАС

Гомозова М.А.

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ),
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: 0000-0003-4976-9868, e-mail: mgomozova@hse.ru

Арутюнян В.Г.

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: 0000-0001-9417-0913, e-mail: varutiunian@hse.ru

Лопухина А.А.

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ);
Институт русского языка имени В.В. Виноградова РАН,
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: 0000-0002-2283-1644, e-mail: alopukhina@hse.ru

Драгой О.В.

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ);
Институт языкознания РАН,
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: 0000-0002-6777-5164, e-mail: odragoy@hse.ru

Стандартизированные количественные методики оценки речевого развития ребенка, используемые во всем мире, являются надежным инструментом для определения уровня развития речи и уточнения речевых нарушений. Они оценивают понимание и порождение речи на всех уровнях языка: от звуков до текста, используют формальные протоколы для оценки ответов ребенка и опираются на количественные нормативные данные. Примером подобной методики для русского языка является КОРАБЛИК («Клиническая оценка развития базовых лингвистических компетенций»). Описаны результаты применения методики в группе детей 7–11 лет с расстройствами аутистического спектра (РАС). Показано, что разница в доменах понимания и порождения речи зависит от лингвистического уровня (например, слова или предложения), а также от невербального IQ. Анализ результатов обследования выявил значимые особенности в усвоении речи детьми с РАС, характерные для детей с системной речевой патологией, например, позднее овладение глагольным словарем или влияние частотности слов на правильность повторения предложений. Данные исследований свидетельствуют о чувствительности и диагностической значимости методики для оценки речи в популяции детей с РАС.

Ключевые слова: комплексная оценка речевых навыков, дети младшего школьного возраста, язык, порождение речи, понимание речи, расстройства аутистического спектра.

Для цитаты: Гомозова М.А., Арутюнян В.Г., Лопухина А.А., Драгой О.В. Инструмент для комплексного обследования речевых навыков КОРАБЛИК и опыт его применения в группе младших школьников с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 4 (73). С. 24–31. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190403>

Russian Child Language Assessment Battery (RuCLAB) and its Application in Primary School Children with ASD

Militina A. Gomozova

National Research University Higher School of Economics (HSE University),
Moscow, Russia
ORCID: 0000-0003-4976-9868, e-mail: mgomozova@hse.ru

Vardan G. Arutiunian

National Research University Higher School of Economics (HSE University),
Moscow, Russia
ORCID: 0000-0001-9417-0913, e-mail: varutiunian@hse.ru

Anastasiya A. Lopukhina

National Research University Higher School of Economics (HSE University);
Vinogradov Russian Language Institute of the Russian Academy of Sciences,
Moscow, Russia
ORCID: 0000-0002-2283-1644, e-mail: alopukhina@hse.ru

Olga V. Dragoy

National Research University Higher School of Economics (HSE University);
The Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences,
Moscow, Russia
ORCID: 0000-0002-6777-5164, e-mail: odragoy@hse.ru

In speech-language pathology practice, standardized language assessment tools are used to evaluate the level of language development and to specify the details of language impairment. For Russian language, a novel Russian Child Language Assessment Battery (RuCLAB) was developed. The RuCLAB provides the assessment of phonology, vocabulary, morphosyntax, and discourse in production and comprehension. Present study aims to describe RuCLAB in detail and to report its application in 7–11 years-old children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The results revealed between-group differences in children with and without ASD as well as highlighted some individual features in the group of children with ASD: for example, expressive and receptive patterns differed depending on the linguistic level and non-verbal IQ; also children with ASD (as children with complex language disorders) better acquired nouns in comparison to verbs, and the words' frequency influenced the accuracy in sentence repetition. The results indicate sensitivity and diagnostic importance of RuCLAB as a tool for language assessment in children with ASD.

Keywords: comprehensive language assessment, primary school children, speech, language, autism spectrum disorder.

For citation: Gomozova M.A., Arutiunian V.G., Lopukhina A.A., Dragoy O.V. Russian Child Language Assessment Battery (RuCLAB) and its Application in Primary School Children with ASD. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2021. Vol. 19, no. 4 (73), pp. 24–31. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190403> (In Russ.).

Введение

Описание особенностей речевых нарушений является важным этапом диагностики, определяющим программу дальнейшей коррекции. В западной традиции для уточнения клинического диагноза и детализации индивидуального образовательного маршрута используются стандартизированные методики, которые позволяют количественно оценить степень усвоения ребенком языка на разных уровнях — фонологическом, лексическом, морфосинтаксическом, дискурсивном [29]. Примерами таких методик являются «Clinical Evaluation of Language Fundamentals» [27] для английского языка; «Sprachentwicklungstest

für drei- bis fünfjährige Kinder» [19] для немецкого языка; «Nouvelles épreuves pour l'examen du langage» [16] для французского языка. Подбор стимулов с учетом важных психолингвистических параметров (например, длины и частотности слов), формальный протокол разметки ответов, а также количественные данные, показывающие нормативное речевое развитие детей в разном возрасте и границу нормы, в подобных батареях тестов позволяют точно определить патологию речевого развития и конкретный аспект нарушения речи, что необходимо для подбора терапии.

В отечественной клинической практике для описания характера речевых нарушений обычно исполь-

зуются методы наблюдения, осмотра с опорой на речевые карты [6; 9], опросники. Подобные методы позволяют качественно описать характер речевого недоразвития, определить первичные и вторичные факторы в структуре нарушения, но в силу своей субъективности могут не отражать точную картину речевого дефекта. Для более детальной диагностики речевых нарушений определенных возрастных групп используются комплексные батареи тестирований, например, методика Безруковой О.А. [3] для детей дошкольного возраста и методика Фотековой Т.А. [11] для младших школьников. Было предложено описание типичного и нетипичного речевого развития русскоязычных детей и методики диагностики и коррекции речевых нарушений, например [4; 5]. Еще одним инструментом для оценки речевых навыков детей является батарея тестов «Оценка развития русского языка» (ОРРЯ) [15], которая была использована для описания особенностей речевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи, фонетико-фонематическим нарушением речи, нарушениями опорно-двигательного аппарата и с задержкой психического развития [7; 8; 10; 23; 24; 26]. Несмотря на комплексный подход, существующие батареи тестов оценивают не все уровни речевого развития (например, ОРРЯ не оценивает дискурсивный уровень), а также в батареях тестов не содержатся количественные нормы речевого развития для разных возрастов. Кроме этого, данные методики не были апробированы в клинических популяциях детей с расстройствами аутистического спектра.

Для определения и описания особенностей понимания и порождения речи на всех языковых уровнях у русскоязычных детей 3–11 лет была разработана батарея тестов «Клиническая оценка развития базовых лингвистических компетенций» (КОРАБЛИК) [25]. КОРАБЛИК был разработан с учетом опыта создания стандартизированных тестов для европейских языков и Русского афазиологического теста [12; 20; 21]. В этой статье будут представлены материалы методики КОРАБЛИК, особенности проведения обследования, а также опыт использования теста в группе детей 7–11 лет с РАС.

Материалы

Для оценки речи на фонологическом, лексическом, морфосинтаксическом и дискурсивном уровнях используются 11 заданий теста КОРАБЛИК: различение звуков, повторение псевдослов, понимание существительных, называние объектов, понимание глаголов, называние действий, понимание предложений, составление предложений по образцу, повторение предложений, понимание текста, рассказ по рисунку. Все задания предъявляются на планшете в приложении КОРАБЛИК app [20]. Ответы участников записываются в том же приложении. Аудио-

стимулы для заданий записаны в студии женским голосом и предъявляются стандартизировано.

Фонологический уровень

Прохождение ребенком заданий на различение звуков и повторение псевдослов позволяет выявить дефекты фонематического восприятия и нарушения звукопроизношения. Каждое задание состоит из 24 проб.

В задании на различение звуков от участника требуется определить, услышал ли он одно и то же псевдослово дважды (например, 'борка-борка') или два псевдослова, различающихся одним звуком ('пюль-бюль') или перестановкой звуков ('гаска-гакса'). Звуки в псевдословах различаются по твердости/мягкости, глухости/звонкости, месту образования и способу образования, а перестановка звуков может производиться в начале или в середине псевдослова.

В задании на повторение псевдослов участники слушают псевдослова, составленные по фонотактическим правилам русского языка, и должны повторить их как можно точнее. Стимулы подобраны с учетом длины и количества артикуляторных переключений (например, псевдослово 'дэм' представлено двумя артикуляторными переключениями от переднеязычного к билабиальному).

Лексический уровень

Прохождение ребенком заданий на понимание существительных, глаголов, на называние объектов и действий позволяет оценить знание и понимание значений слов на материале разных частей речи. Раздельная оценка словаря существительных и глаголов обусловлена разницей в скорости усвоения номинативного и предикативного словарей в речевом онтогенезе: известно, что ребенок усваивает глаголы позднее, чем существительные [17; 18]. Дети с РАС сталкиваются с большими затруднениями при усвоении глаголов по сравнению с существительными [28].

В заданиях на понимание участник слышит слово, называющее объект (в одном задании) или действие (в другом задании), и должен выбрать подходящий рисунок из четырех: целевого и трех отвлекающих. Отвлекающие рисунки обозначают слова, сходные по звучанию (бочка — почка), по значению (бочка — бутылка) или несходные с целевым (бочка — шишка).

В заданиях на называние объектов и называние действий от участника требуется назвать слово (существительное или глагол) с опорой на изображение. Слова и соответствующие им изображения были отобраны из библиотеки стандартизированных стимулов для русского языка «Глаголы и существительные» [1; 2]. Слова во всех заданиях были сопоставлены по длине, частотности, возрасту усвоения и представимости. Каждое задание состоит из 24 проб.

Морфосинтаксический уровень

С помощью заданий на понимание предложений, составление предложений по образцу, на повторение

предложений производится оценка навыков понимания и употребления морфологических и синтаксических особенностей предложения и связи слов в предложении, а также оценка объема слухоречевой памяти.

В задании на понимание предложений участник слышит предложение и должен выбрать соответствующий рисунок из двух предъявленных (целевой или отвлекающий, например, для стимула «Кот догоняет собаку» отвлекающим был рисунок, на котором собака догоняет кота). Стимульные предложения варьируют по количеству участников ситуации (например, «Мальчик моется», «Кот догоняет собаку», «Дедушка ставит на ящик бочку»), по типу третьего аргумента (инструмент или локация, например, «Девочка двигает **ножом** вилку», «Дедушка ставит **на ящик** бочку»), по порядку слов (подлежащее — сказуемое — дополнение; или дополнение — сказуемое — подлежащее) и типу предложения («Дядю стрижет тетя» или «Папа, которого щекочет сын»). Задание состоит из 24 проб.

В задании на составление предложений по образцу участник слышит озвученное диктором предложение, которое описывает изображение слева на экране, и должен составить предложение с такой же синтаксической структурой самостоятельно для изображения справа на экране. Например, озвученному диктором образцу «Корова жует сено» соответствует целевое предложение «Мальчик нюхает цветы», которое должно быть составлено ребенком. По аналогии с заданием на понимание предложений стимулы в данном задании так же варьируются по количеству участников и по типу третьего аргумента. Задание состоит из 24 проб.

В задании на повторение предложений участник слышит предложение и должен повторить его как можно точнее. Предложения различаются по длине (от 3 до 6 знаменательных слов), например, («Мальчики смотрят фильм» и «Мама покупает красивое платье в новом магазине»), и по частотности употребляемых лексем (высокочастотные: «мальчики», «фильм»; и низкочастотные: «клоун», «бамбук»). Задание состоит из 12 проб.

Дискурсивный уровень

Прохождение ребенком заданий на понимание текста и составление рассказа по рисунку позволяет оценить уровень понимания связной речи, способность объединять последовательность событий в связный рассказ.

В задании на понимание текста участнику нужно послушать сказку и ответить на 16 вопросов о ее содержании, нажимая «Да» или «Нет» на экране планшета. Вопросы относятся к основной сюжетной линии или к деталям, а также к информации, эксплицитно (формулировка вопроса соответствует предложению из текста) или имплицитно (ответ на вопрос необходимо вывести из содержания текста) содержащейся в сказке. Чтобы избежать случайного выбора одного из двух вариантов ответа, 16 вопросов были попарно соотнесены так, чтобы на один из вопросов

предполагался ответ «Да», а на другой — ответ «Нет». Ребенок получает балл в случае правильного ответа на оба соотнесенных вопроса.

В задании на составление рассказа по рисунку участнику необходимо составить рассказ с опорой на изображение, на котором показаны несколько событий: девушка едет на велосипеде по дороге, дедушка уронил корзину с яблоками, собака и кошка убегают от хозяйки. Ребенку нужно связать изображенные события в рассказ. Задание состоит из 1 пробы.

Процедура обследования

Каждый участник выполняет задания индивидуально под руководством взрослого, проводящего обследование. Перед началом выполнения каждого из заданий взрослый дает участнику стандартную устную инструкцию и предлагает сделать 2–3 тренировочных пробы, которые не учитываются в анализе. Порядок предъявления заданий и порядок проб внутри каждого задания одинаковый для всех участников. В каждом задании допускается возможность сделать перерыв, не учитывать невыполненные пробы в анализе или оценить оставшиеся пробы как неправильные, если ребенок демонстрирует неспособность к продолжению обследования в рамках предъявляемого субтеста.

Задания на понимание оцениваются приложением автоматически, ответы участников в заданиях на порождение оцениваются интервьюером с опорой на параметры и инструкции, заданные в программном обеспечении.

Применение теста КОРАБЛИК для обследования речевых навыков детей с РАС

Для проверки диагностической валидности теста КОРАБЛИК и представления его результатов при описании речевых нарушений в популяции детей с расстройствами аутистического спектра было проведено, во-первых, речевое тестирование группы из 82 детей 7–11 лет с РАС с разным уровнем невербального интеллекта и описаны особенности речевого поведения этих детей на каждом языковом уровне (фонология, лексика, морфосинтаксис и дискурс), сравнив с соотносимой по возрасту группой типично развивающихся (ТР) детей. Во-вторых, был проведен анализ влияния психолингвистических параметров стимулов на правильность ответов участников в каждом субтесте. Наконец, было выявлено, какие неязыковые факторы (невербальный IQ; степень проявления аутистических черт у ребенка (опросник AQ для родителей); возраст) влияют на правильность выполнения речевых тестов в группе детей с РАС. Результаты этого анализа подробно описаны в статьях [13; 14].

В данной статье приводятся основные результаты и выводы, сделанные нами по итогам обследования детей с РАС с помощью теста КОРАБЛИК.

Сравнение доменов понимания и порождения на разных уровнях языка показало, что дети с РАС лучше справляются с пониманием отдельных слов, чем с их порождением; демонстрируют одинаковый уровень понимания и порождения предложений; а на дискурсивном уровне лучше справляются с заданиями на порождение, чем на понимание. Более того, результаты показали, что паттерны порождения и понимания частично зависели как от невербального IQ, так и от уровня языкового развития [13].

Согласно результатам сравнения межгрупповых данных, дети с РАС испытывают трудности во всех заданиях, демонстрируя значительно больше ошибок, чем ТР дети. При этом лексический уровень у детей с РАС наиболее сохранен, что соотносится с предыдущими исследованиями американских детей с РАС [22].

Психолингвистические параметры, по которым были сбалансированы стимулы в разных заданиях, оказывали влияние на правильность их выполнения у детей с РАС [14]. Так, например, в заданиях на порождение и понимание существительных и глаголов был эффект влияния части речи: ТР дети одинаково хорошо справлялись с обеими частями речи, тогда как дети с РАС испытывали гораздо больше трудностей с глаголами, чем с существительными. В задании на повторение предложений ТР дети одинаково хорошо справлялись и с короткими, и с длинными предложениями, содержащими высоко- и низкочастотные слова; дети с РАС значимо лучше повторяли короткие предложения и предложения с высокочастотными словами [14].

Анализ влияния неязыковых факторов на языковые показатели показал, что почти во всех заданиях невербальный интеллект ребенка с РАС предсказывал степень речевого нарушения: чем ниже было одно, тем ниже другое. Интересно, что степень аутизации ребенка и возраст не были связаны с речевыми навыками детей. Отметим, однако, что, несмотря на то, что в целом определена связь между речевыми навыками детей с РАС и их невербальным IQ, были выявлены дети с низким интеллектом (IQ = 60) и нормальным речевым развитием и, наоборот, с высоким интеллектом (IQ = 113) и нарушенным речевым развитием.

На основе вышеописанных результатов мы можем заключить, что в целом дети с РАС имеют нарушения на всех языковых уровнях. Важно, однако, что один и тот же ребенок с РАС может иметь нормальные лексические навыки, но нарушенные морфосинтаксические. Поэтому тестирование должно включать все уровни языка (от фонологии до дискурса) для получения полной картины особенностей речевого развития ребенка. Исследование влияния психолингвистических параметров стимулов на успешность выполнения заданий позволило выявить некоторые значимые этапы развития речи у детей с РАС. Таким образом, КОРАБЛИК показал свою валидность для диагностического описания речевых нарушений при РАС и для выявления индивидуальных особенностей речевого развития этих детей.

Заключение

Разработка стандартизированного инструмента для оценки речевого развития является важной задачей, решение которой поможет уточнить процедуру диагностики речевой патологии и конкретизировать дальнейшие подходы к ее коррекции. В связи с обилием инструментов для оценки отдельных сторон речи в малых возрастных группах к подобной методике предъявляется ряд специфических требований: с одной стороны, такая методика должна быть применима в широкой возрастной популяции, а с другой, — тестирование должно включать обследование всех языковых уровней. Батарея тестов КОРАБЛИК отвечает описанным требованиям и позволяет комплексно оценить развитие речи ребенка.

Исследование речевой функции детей с РАС с помощью диагностического инструмента КОРАБЛИК выявило специфические паттерны в процессе усвоения речи детьми с аутизмом, а также индивидуальные различия внутри группы. Психолингвистические параметры теста показали чувствительность в определении аспектов речевого недоразвития, что необходимо для разработки дальнейшего коррекционно-образовательного маршрута. Таким образом, КОРАБЛИК показал свою валидность в описании речи детей с РАС и может быть использован в клинической практике. ■

Литература

1. Акинина Ю.С., Грабовская М.А., Вечкаева А.М. и др. Библиотека психолингвистических стимулов: новые данные для русского и татарского языков // Седьмая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов. Светлогорск, 20–24 июня 2016 г. Москва: Институт психологии РАН, 2016. С. 93–95. ISBN 978-5-9270-0325-5.
2. Акинина Ю.С., Грабовская М.А., Исаев Д.Ю. и др. Визуальная сложность психолингвистических стимулов: данные баз «глагол и действие» и «существительное и объект» // Когнитивная наука в Москве: новые исследования (16 июня 2015 г.). Москва: Буки Веди, 2015. С. 16–21. ISBN 978-5-4465-0705-4.
3. Безрукова О.А., Каленкова О.Н. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста. Москва: Каисса, 2008. 95 с. ISBN 978-5-9901-088-9-9.
4. Безрукова О.А., Каленкова О.Н. Программа формирования средств речевого общения у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Русская Речь, 2019. 60 с. ISBN 978-5-91814-052-9.

5. Безрукова О.А., Каленкова О.Н., Приходько О.Г. Речевое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья. Москва: Русская Речь, 2016. 112 с. ISBN 978-5-91814-033-8.
6. Илюк М.А., Волкова Г.А. Речевая карта для обследования ребенка дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: методическое пособие. Санкт-Петербург: КАРО, 2019. 46 с. ISBN 978-5-9925-0193-3.
7. Лебедева Т.В. Новый подход к исследованию овладения русским языком детьми дошкольного возраста с нормальным и нарушенным развитием [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2014. Т. 6. № 3. С. 243–254. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/3/Lebedeva.phtml> (дата обращения: 22.11.2021).
8. Лебедева Т.В. Сравнительное психологическое исследование особенностей речи дошкольников с нарушенным и нормальным развитием: диссертация... кандидата психологических наук: 19.00.10 / Московский городской педагогический университет. Москва, 2019. 187 с.
9. Нищева Н.В. Речевая карта ребенка с общим недоразвитием речи (от 4 до 7 лет). 3-е изд., испр. и доп. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2019. 39 с. ISBN 978-5-89814-227-8.
10. Прихода Н.А. Оценка развития русского языка (ОРРЯ) как стандартизованная методика диагностики коммуникативной функции у детей от 3 до 9 лет // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 3. С. 25–33. DOI:10.17759/pse.2016210304
11. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. Москва: Аркти, 2000. 56 с. ISBN 5-89415-102-3.
12. Худякова М.В., Иванова М.В., Драгой О.В. и др. Опыт создания стандартизованного теста для оценки речи при афазии // Нейронаука для медицины и психологии: 11-й Международный междисциплинарный конгресс. Москва: МАКС Пресс, 2015. С. 420–421. ISBN 978-5-317-04961-4.
13. Arutiunian V., Lopukhina A., Minnigulova A. et al. Expressive and Receptive Language in Russian Primary-School-Aged Children with Autism Spectrum Disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 2021, vol. 117, article no. 104042. DOI:10.1016/j.ridd.2021.104042
14. Arutiunian V., Lopukhina A., Minnigulova A. et al. Language Abilities of Russian Primary-School-Aged Children with Autism Spectrum Disorder: Evidence from Comprehensive Assessment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2021, vol. 117, article no. 104042. 16 p. DOI:10.1007/s10803-021-04967-0
15. Babyonyshev M., Hart L., Reich J. et al. Оценка развития русского языка [Assessment of the Development of Russian]. Unpublished assessment. 2007.
16. Chevie-Muller C., Plaza M. N-EEL: Nouvelles épreuves pour l'examen du langage [New tests for language assessment]. Paris: Publ. Centre de Psychologie Appliquée, 2001. 170 p.
17. D'Odorico L., Fasolo M. Nouns and verbs in the vocabulary acquisition of Italian children. *Journal of Child Language*, 2007, vol. 34, no. 4, pp. 891–907. DOI:10.1017/S0305000907008240
18. Goldfeild B.A. Nouns before verbs in comprehension vs. production: the view from pragmatics. *Journal of Child Language*, 2000, vol. 27, no. 3, pp. 501–520. DOI:10.1017/S0305000900004244
19. Grimm H., Aktas M., Frevert S. SETK 3-5: Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder: Diagnose von Sprachverarbeitungs-fähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen (Manual) [Language development test for 3–5 year old children: diagnosis of language processing skills and auditory memory]. Göttingen: Publ. Hogrefe, 2001. 150 p.
20. Ivanova M., Dragoy O., Akinina J. et al. AutoRAT at your fingertips: Introducing the new Russian Aphasia Test on a tablet. *Frontiers in Psychology*, 2016, vol. 116. 1 p.
21. Ivanova M., Akinina J., Soloukhina O. et al. The Russian Aphasia Test: The first comprehensive, quantitative, standardized, and computerized aphasia language battery in Russian. *PsyArXiv Preprints*, 2021, May 24. 47 p. DOI:10.31234/osf.io/wajdz
22. Kjelgaard M.M., Tager-Flusberg H. An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups. *Language and Cognitive Processes*, 2001, vol. 16, no. 2–3, pp. 287–308. DOI:10.1080/01690960042000058
23. Kornilov S.A., Lebedeva T.V., Zhukova M.A. et al. Language development in rural and urban Russian-speaking children with and without developmental language disorder. *Learning and Individual Differences*, 2016, no. 46, pp. 45–53. DOI:10.1016/j.lindif.2015.07.001
24. Kornilov S.A., Rakhlin N., Grigorenko E.L. Morphology and developmental language disorders: new tools for Russian. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2012, vol. 5, pp. 371–387.
25. Lopukhina A., Chrabaszcz A., Khudyakova M. et al. Test for assessment of language development in Russian “KORABLIK”. In Proceedings of the Satellite of AMLaP Conference “Typical and Atypical Language Development Symposium”. [s. l.], 2019. P. 30.
26. Rakhlin N., Kornilov S.A., Reich J. et al. The Relationship between Syntactic Development and Theory of Mind: Evidence from a Small-Population Study of a Developmental Language Disorder. *Journal of Neurolinguistics*, 2011, no. 24, vol. 4, pp. 476–496. DOI:10.1016/j.jneuroling.2011.03.001
27. Semel E., Wiig E., Secord W. CELF-4: Clinical evaluation of language fundamentals. 4th edition. San Antonio: Publ. The Psychological Corporation, 2003. 394 p.
28. Swensen L.D., Kelley E., Fein D., Naigles L.R. Processes of language acquisition in children with autism: evidence from preferential looking. *Child Development*, 2007, vol. 78, no. 2, pp. 542–557. DOI:10.1111/j.1467-8624.2007.01022.x
29. Tyler A.A., Tolbert L.C. Speech-Language Assessment in the Clinical Setting. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 2002, vol. 11, no. 3, pp. 215–220. DOI:10.1044/1058-0360(2002/022)

References

1. Akinina Yu.S., Grabovskaya M.A., Vechkaeva A.M. et al. Библиотека психоллингвистических стимулов: новые данные для русского и татарского языков [Library of psycholinguistic stimuli: new data for Russian and Tatar languages]. In

- Sed'maya mezhdunarodnaya konferentsiya po kognitivnoi nauke: Tezisy докладов. Svetlogorsk, 20–24 iyunya 2016 g. [7th international cognitive science conference: Report abstracts. Svetlogorsk, 2016 June 20–24]. Moscow: Publ. Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences, 2016. Pp. 93–95. ISBN 978-5-9270-0325-5.
2. Akinina Yu.S., Grabovskaya M.A., Isaev D.Yu. et al. Vizual'naya slozhnost' psikholingvisticheskikh stimulov: dannye baz "glagol i deistvie" i "sushchestvitel'noe i ob'ekt" [Visual complicatedness of psycholinguistic stimuli: data from the sets "verb and action" and "noun and object"]. In Kognitivnaya nauka v Moskve: novye issledovaniya (16 iyunya 2015 g.) [Cognitive science in Moscow: New research (2015 June 16)]. Moscow: Publ. Buki Vedi, 2015. Pp. 16–21. ISBN 978-5-4465-0705-4.
 3. Bezrukova O.A., Kalenkova O.N. Metodika opredeleniya urovnya rechevogo razvitiya detei doshkol'nogo vozrasta [Methodic for establishing the level of speech development in preschool age children]. Moscow: Publ. Kaissa, 2008. 95 p. ISBN 978-5-9901-088-9-9.
 4. Bezrukova O.A., Kalenkova O.N. Programma formirovaniya sredstv rechevogo obshcheniya u detei doshkol'nogo vozrasta s nedorazvitiem rechi [Program for forming the means of speech communication in preschool age children with speech impediments]. 2nd ed., rev. and suppl. Moscow: Publ. Russkaya Rech', 2019. 60 p. ISBN 978-5-91814-052-9.
 5. Bezrukova O.A., Kalenkova O.N., Prikhod'ko O.G. Rechevoe razvitie detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Speech development in children with disabilities]. Moscow: Publ. Russkaya Rech', 2016. 112 p. ISBN 978-5-91814-033-8.
 6. Ilyuk M.A., Volkova G.A. Rehevaya karta dlya obsledovaniya rebenka doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi: metodicheskoe posobie [Speech map for evaluating a preschool age child with generalized speech impediment: Toolkit]. Saint Petersburg: Publ. KARO, 2019. 46 p. ISBN 978-5-9925-0193-3.
 7. Lebedeva T.V. Novyi podkhod k issledovaniyu ovladeniya russkim yazykom det'mi doshkol'nogo vozrasta s normal'nym i narushennym razvitiem [A new approach to the study of Russian language acquisition in preschool children with normal and abnormal development] [Web resource]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2014, vol. 6, no. 3, pp. 243–254. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/3/Lebedeva.phtml> (Accessed 22.11.2021).
 8. Lebedeva T.V. Sravnitel'noe psikhologicheskoe issledovanie osobennosti rechi doshkol'nikov s narushennym i normal'nym razvitiem: dissertatsiya... kandidata psikhologicheskikh nauk [Comparative psychological study of features in the speech of preschoolers with disrupted and typical development: Ph. D. dissertation] / Moscow City University. Moscow, 2019. 187 p.
 9. Nishcheva N.V. Rehevaya karta rebenka s obshchim nedorazvitiem rechi (ot 4 do 7 let) [Speech map for a child with generalized speech impediment (4–7 years old)]. 3rd ed., rev. and suppl. Saint Petersburg: Publ. Detstvo-Press, 2019. 39 p. ISBN 978-5-89814-227-8.
 10. Prikhoda N.A. Otsenkarazvitiya russkogoyazyka (ORRYa) kak standartizovannaya metodika diagnostiki kommunikativnoi funktsii u detei ot 3 do 9 let [Russian Language Development Assessment as a Standardized Technique for Assessing Communicative Function in Children Aged 3–9 Years]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2016, vol. 21, no. 3, pp. 25–33. DOI:10.17759/pse.2016210304
 11. Fotekova T.A. Testovaya metodika diagnostiki ustnoi rechi mladshikh shkol'nikov [Test methodic for assessing grade schoolers' vocal speech]. Moscow: Publ. Arkti, 2000. 56 p. ISBN 5-89415-102-3.
 12. Khudyakova M.V., Ivanova M.V., Dragoi O.V. et al. Opyt sozdaniya standartizirovannogo testa dlya otsenki rechi pri afazii [On creating a standardized test for speech evaluation in aphasia]. In Neironauka dlya meditsiny i psikhologii: 11-i Mezhdunarodnyi mezhdistsiplinarnyi congress [Neuroscience for medicine and psychology: 11th international interdisciplinary congress]. Moscow: Publ. MAKS Press, 2015. Pp. 420–421. ISBN 978-5-317-04961-4.
 13. Arutiunian V., Lopukhina A., Minnigulova A. et al. Expressive and Receptive Language in Russian Primary-School-Aged Children with Autism Spectrum Disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 2021, vol. 117, article no. 104042. DOI:10.1016/j.ridd.2021.104042
 14. Arutiunian V., Lopukhina A., Minnigulova A. et al. Language Abilities of Russian Primary-School-Aged Children with Autism Spectrum Disorder: Evidence from Comprehensive Assessment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2021, vol. 117, article no. 104042. 16 p. DOI:10.1007/s10803-021-04967-0
 15. Babyonyshev M., Hart L., Reich J. et al. Otsenka razvitiya russkogo yazyka [Assessment of the Development of Russian]. Unpublished assessment. 2007.
 16. Chevie-Muller C., Plaza M. N-EEL: Nouvelles épreuves pour l'examen du langage [New tests for language assessment]. Paris: Publ. Centre de Psychologie Appliquée, 2001. 170 p.
 17. D'Odorico L., Fasolo M. Nouns and verbs in the vocabulary acquisition of Italian children. *Journal of Child Language*, 2007, vol. 34, no. 4, pp. 891–907. DOI:10.1017/S0305000907008240
 18. Goldfeild B.A. Nouns before verbs in comprehension vs. production: the view from pragmatics. *Journal of Child Language*, 2000, vol. 27, no. 3, pp. 501–520. DOI:10.1017/S0305000900004244
 19. Grimm H., Aktas M., Frevert S. SETK 3-5: Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder: Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen (Manual) [Language development test for 3–5 year old children: diagnosis of language processing skills and auditory memory]. Göttingen: Publ. Hogrefe, 2001. 150 p.
 20. Ivanova M., Dragoy O., Akinina J. et al. AutoRAT at your fingertips: Introducing the new Russian Aphasia Test on a tablet. *Frontiers in Psychology*, 2016, vol. 116. 1 p.
 21. Ivanova M., Akinina J., Soloukhina O. et al. The Russian Aphasia Test: The first comprehensive, quantitative, standardized, and computerized aphasia language battery in Russian. *PsyArXiv Preprints*, 2021, May 24. 47 p. DOI:10.31234/osf.io/wajdz

22. *Kjelgaard M.M., Tager-Flusberg H.* An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups. *Language and Cognitive Processes*, 2001, vol. 16, no. 2–3, pp. 287–308. DOI:10.1080/01690960042000058
23. *Kornilov S.A., Lebedeva T.V., Zhukova M.A. et al.* Language development in rural and urban Russian-speaking children with and without developmental language disorder. *Learning and Individual Differences*, 2016, no. 46, pp. 45–53. DOI:10.1016/j.lindif.2015.07.001
24. *Kornilov S.A., Rakhlin N., Grigorenko E.L.* Morphology and developmental language disorders: new tools for Russian. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2012, vol. 5, pp. 371–387.
25. *Lopukhina A., Chrabaszcz A., Khudyakova M. et al.* Test for assessment of language development in Russian “KORABLIK”. In Proceedings of the Satellite of AMLaP Conference “Typical and Atypical Language Development Symposium”. [s. l.], 2019. P. 30.
26. *Rakhlin N., Kornilov S.A., Reich J. et al.* The Relationship between Syntactic Development and Theory of Mind: Evidence from a Small-Population Study of a Developmental Language Disorder. *Journal of neurolinguistics*, 2011, no. 24, vol. 4, pp. 476–496. DOI:10.1016/j.jneuroling.2011.03.001
27. *Semel E., Wiig E., Secord W.* CELF-4: Clinical evaluation of language fundamentals. 4th edition. San Antonio: Publ. The Psychological Corporation, 2003. 394 p.
28. *Swensen L.D., Kelley E., Fein D., Naigles L.R.* Processes of language acquisition in children with autism: evidence from preferential looking. *Child Development*, 2007, vol. 78, no. 2, pp. 542–557. DOI:10.1111/j.1467-8624.2007.01022.x
29. *Tyler A.A., Tolbert L.C.* Speech-Language Assessment in the Clinical Setting. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 2002, vol. 11, no. 3, pp. 215–220. DOI:10.1044/1058-0360(2002/022)

Информация об авторах

Гомозова Милитина Алексеевна, стажер-исследователь Центра языка и мозга Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-4976-9868, email: mgomozova@hse.ru

Арутюнян Вардан Геворгович, младший научный сотрудник Центра языка и мозга Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0001-9417-0913, email: varutiunian@hse.ru

Лопухина Анастасия Александровна, кандидат филологических наук, научный сотрудник Центра языка и мозга Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), научный сотрудник сектора теоретической семантики Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-2283-1644, email: alopukhina@hse.ru

Драгой Ольга Викторовна, доктор филологических наук, профессор, директор Центра языка и мозга Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), ведущий научный сотрудник Института языкознания РАН, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-6777-5164, email: odragoy@hse.ru

Information about the authors

Militina A. Gomozova, Research Assistant of the Center for Language and Brain, National Research University Higher School of Economics (HSE University), Moscow, Russia, ORCID: 0000-0003-4976-9868, email: mgomozova@hse.ru

Vardan G. Arutiunian, Junior Research Fellow of the Center for Language and Brain, National Research University Higher School of Economics (HSE University), Moscow, Russia, ORCID: 0000-0001-9417-0913, email: varutiunian@hse.ru

Anastasiya A. Lopukhina, PhD in Philology, Research Fellow of the Center for Language and Brain, National Research University Higher School of Economics (HSE University), Moscow, Russia. Research Fellow of the Vinogradov Institute of the Russian Language of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, ORCID: 0000-0002-2283-1644, email: alopukhina@hse.ru

Olga V. Dragoy, PhD in Philology, Professor, Director, Chief Research Fellow of the Center for Language and Brain, National Research University Higher School of Economics (HSE University). Leading Researcher of the Department of Experimental Study of Speech, Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, ORCID: 0000-0002-6777-5164, email: odragoy@hse.ru

Получена 26.10.2021

Принята в печать 19.11.2021

Received 26.10.2021

Accepted 19.11.2021

Исследование отношения родителей к особенностям развития своих детей с аутизмом

Морозов С.А.

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

Морозова С.С.

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

Морозова Т.И.

Региональная общественная благотворительная организация
«Общество помощи аутичным детям “Добро”»,
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1703-5029>, e-mail: timsam70@yandex.ru

Представлена часть исследования Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации при участии Общества помощи аутичным детям «Добро». Результаты анкетирования 629 семей, имеющих детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), показали: оценки родителями значимости встречающихся при РАС симптомов частично не совпадают с принятыми в современных официальных классификаторах (МКБ-11; DSM-5). Родители придают большее, чем специалисты, значение нарушениям речевого развития (особенно трудностям экспрессивной речи) и существенно недооценивают проблемы, связанные с интеллектуальной недостаточностью. В определении роли коморбидных расстройств так же недооцениваются интеллектуальные нарушения, депрессивная и эпилептиформная симптоматика, и ошибочно отводится значительное место задержке психического развития. Показано, что координационным центром системы отношений родителей и специалистов является сходство в оценках состояния ребенка. Результаты исследования будут использованы при определении направлений, методов и форм работы с семьями, в которых есть дети с РАС.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), родители детей с аутизмом, отношение к своим детям с аутизмом, симптомы аутизма, коморбидные расстройства при РАС.

Для цитаты: Морозов С.А., Морозова С.С., Морозова Т.И. Исследование отношения родителей к особенностям развития своих детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 4 (73). С. 32–39. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190404>

The Study of Parent Attitude to the Developmental Features of Children with Autism

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

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

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: timsam70@yandex.ru

According to the survey of 629 families of children with autism spectrum disorders (ASD), it was revealed that the estimation of the significance of symptoms occurring in ASD by parents does not partially coincide with those adopted in modern official classifiers (ICD-11; DSM-V). Parents attach more importance than professionals to speech disorders (especially the difficulties of expressive speech) and significantly underestimate the problems associated with intelligence). The role of comorbid disorders also underestimates the role of intellectual impairment, depressive and epileptiform symptomatology and mistakenly gives a significant place to mental development delays. It is shown that the coordination of the system of inter-relations of parents and professionals can be reached by the similarity in assessments of the child status. The results will be used in determining the directions, methods and forms of working with families of children with ASD.

Keywords: autism spectrum disorders (ASD), parents of children with autism, attitude towards your children with autism, symptoms of ASD, comorbid disturbances in ASD.

For citation: Morozov S.A., Morozova S.S., Morozova T.I. The Study of Parent Attitude to the Developmental Features of Children with Autism. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2021. Vol. 19, no. 4 (73), pp. 32–39. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190404> (In Russ.).

Сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра¹ — сложный процесс, включающий несколько звеньев. Главный, исходный, пункт, безусловно, — ребёнок с аутизмом, его интересы: они должны быть приоритетом для всей системы комплексного сопровождения детей с РАС (далее — «система»). Второй важнейший пункт — родители или законные представители ребёнка с РАС: они, как правило, представляют интересы ребёнка (в соответствии с возрастом и (или) особенностями его

развития), входят в родительские общественные объединения, взаимодействуют с профессионалами различных специальностей, государственными институтами и общественными организациями. В настоящей статье представлена часть исследования, проводимого Центром социализации и персонализации образования детей ФИРО РАНХиГС при Президенте РФ (при участии Общества помощи аутичным детям «Добро»), в которой изучается первое, исключительно важное звено сложной и нелинейной систе-

¹ Расстройства аутистического спектра, РАС, аутизм, — здесь эти термины употребляются как синонимы, что допускают современные классификаторы [2; 13].

мы, связь «ребёнок с аутизмом — родитель»: в какой степени информация, которую родители передают в последующие компоненты системы сопровождения, отражает реальные особенности развития ребёнка с аутизмом. Результаты исследования других звеньев всей системы комплексного сопровождения будут представлены в следующих публикациях. Цель исследования — помочь сделать участие родителей в процессе сопровождения возможно более эффективным, повысить качество сопровождения детей с РАС.

Контингент и процедура исследования

Среди родителей детей с РАС была распространена анкета, в которой, помимо других, было две группы вопросов: «Какие симптомы Вы считаете наиболее существенными во взаимодействии со своим ребёнком?» и «Какие из сопутствующих (коморбидных) нарушений создают наибольшие трудности для детей с аутизмом и работы с ними?».

В первом случае было предложено 16 наиболее вероятных ответов, также добавлена графа «иное» с рекомендацией указать пять наиболее важных симптомов. Часть вопросов соответствовала основным диагностически значимым симптомам, часть — признакам, которые считаются типичными при аутизме, некоторые вопросы затрагивали темы, которые родители обозначают как существенные в их жизни.

Во втором случае авторы просили респондентов обозначить не более двух коморбидных расстройств из предложенных 11-ти плюс графа «иное». Предложенные расстройства — наиболее частые, по данным литературы и нашего опыта.

Получено 629 ответов из 43 регионов России и Белоруссии: 93,5% респондентов — матери, 5,2% — отцы, 1,3% — законные представители (в основном, ближайшие родственники). Для симптомов в среднем на одного респондента пришлось около 5 ответов (4,96). В части случаев в анкетах было указано менее означенного числа симптомов, но иногда — больше, что мы были вынуждены принять, связав либо с большой степенью озабоченности состоянием ребёнка, либо с трудностью выделить главное. В случае коморбидных расстройств авторы просили респондентов обозначить не более двух расстройств; по результатам оказалось в среднем 1,65 ответа на одного респондента.

Анализ результатов проводился как в абсолютных данных, так и в нормированных (в основном, в процентах), учитывалось качественно различное и количественно неодинаковое число ответов, данных родителями из разных регионов.

Результаты исследования по симптомам, которые родители считают наиболее существенными во взаимодействии с детьми, имеющими аутизм, представлены в *таблице 1*.

Рейтинги симптомов по проценту от общего количества упоминаний и от общего числа респондентов

совпадают (при незначительном расхождении частоты встречаемости), что указывает на относительную надёжность результатов, но их разброс очень большой, от 4,1% до 65,5% от общего числа респондентов, упоминающих данный симптом. Не меньший разброс выявлен по каждому показателю.

Несомненно, что рейтинги обусловлены многими причинами, включая и субъективные, но некоторые из существенных факторов можно выделить достаточно уверенно.

Диагностически значимые признаки аутизма (трудности общения, учёта социальной ситуации, стереотипии) отмечены как наиболее значимые, хотя тесно связанный с ними симптом «не откликается на имя» по рейтингу — только пятнадцатый. Это объяснимо, поскольку часто эта реакция и отрабатывается, и учитывается формально.

Родители придают большое значение проблемам речи («не говорит», «не понимает речи», — в сумме 62,6%), хотя в последних версиях официальных классификаторов (МКБ-11, DSM-5 [2; 13]) речевые нарушения не считаются специфичными при РАС. Видимо, здесь можно предположить недооценку этих моментов в классификаторах из-за ориентации на поведенческую симптоматику. В то же время, родители, по-видимому, недооценивают такой симптом как «непонимание речи» (рейтинг 11), принимая ситуативные речевые реакции за действительное понимание речевой инструкции или речевого обращения.

Респонденты придают большое значение самостоятельности в целом и самостоятельности в бытовых навыках (рейтинги, соответственно, 4 и 6), но мало обеспокоены двигательными характеристиками (и двигательная расторможенность, и наоборот, заторможенность поставлены на одни из последних мест (рейтинги 14 и 16). Неожиданно низкие рейтинги у признаков, считающихся весьма характерными, — гиперсензитивности к сенсорным воздействиям и агрессии / самоагрессии (рейтинги 13 и 12), что в некоторой степени подтверждает отношение к вторичному уровню нарушений при РАС [4].

Реже, чем ожидалось, родители отмечали как значимые интеллектуальные проблемы (рейтинг 8), что связано с распространённым мнением (поддерживаемым современными официальными классификаторами и некоторыми родительскими сообществами), что аутизм и умственная отсталость никак не связаны патогенетически, что вряд ли соответствует действительности [4; 7; 9], а также и с психологическим вытеснением родителями нежелательного, непрестижного признака. Весьма высок рейтинг нарушений приёма пищи (7), хотя о качественных характеристиках этого рода нарушений не спрашивалось (да и сами респонденты этого не уточняли). Признаки «невнимателен» и «не слушается» (рейтинги 9 и 10) зависят от очень многих факторов и анализу фактически недоступны, хотя причины их довольно высокой частоты упоминания родителями понятны.

Таблица 1

Симптомы, которые родители считают наиболее существенными во взаимодействии со своими детьми с аутизмом

№	Симптомы	Количество упоминаний	Процент от общего количества упоминаний	Процент от общего количества респондентов (средний и разброс)	Рейтинг
	Стереотипное поведение, интересы, привычки, ритуалы	330	10,6	52,5 29–92	2
	Трудности общения	412	13,2	65,5 43–100	1
	Не откликается на имя	44	1,4	7,0 0–43	15
	Не учитывает социальную ситуацию	327	10,5	52,0 29–86	3
	Не говорит	268	8,6	42,6 0–67	5
	Не понимает речи	132	4,2	21,0 0–57	11
	Недостаточная самостоятельность (её отсутствие)	314	10,1	49,9 15–71	4
	Недостаточно самостоятелен в быту	248	7,9	39,4 11–70	6
	Проявляет агрессию, самоагрессию	157	5,0	25,5 0–48	12
	Расторможен	93	3,0	14,8 0–29	14
	Двигательно заторможен	26	0,8	4,1 0–14	16
	Болезненно реагирует на звуки и другие сенсорные воздействия	95	3,0	15,1 0–30	13
	Не слушается	132	4,2	21,0 0–54	10
	Невнимателен	154	4,9	24,5 0–57	9
	Интеллектуальные проблемы	193	6,2	30,7 0–53	8
	Проблемы с едой	198	6,3	31,3 0–43	7

Известно, что уровень развития системы помощи детям с аутизмом в регионах России разный. Дисперсионный анализ показал, что фактор принадлежности к тому или иному региону существенен, на дисперсию результатов влияет достоверно ($P < 0,001$), но достаточно слабо: сила влияния 9,9%; в основном разброс обусловлен другими, так называемыми случайными, причинами.

Вторая группа вопросов относилась к коморбидным (сопутствующим) расстройствам. Появление её в анкете обусловлено исключительно высокой частотой коморбидности при РАС (до 90–95% [3; 6; 8; 14]), что создаёт много практических трудностей для родителей: если у ребёнка, помимо аутистической симптоматики есть что-то ещё (умственная отсталость, речевые нарушения, проблемы с опорно-двигательным аппаратом, любая психопатологическая симптоматика), то как родителям формулировать свои тре-

бования, и чего добиваться? Результаты ответов на эти вопросы представлены в таблице 2.

Определяя количество коморбидных расстройств, родители более сдержаны, чем при перечислении актуальных, с их точки зрения, симптомов и называют чаще всего одно-два (в среднем — 1,65 диагноза на одного ребёнка); самое типичное сочетание — нарушения речевого развития плюс задержка психического развития (ЗПР), что вряд ли соответствует действительности, поскольку ЗПР, по данным литературы, встречается совместно с аутизмом лишь в очень редких случаях [3; 4; 8].

Чаще всего из коморбидных расстройств родители называют нарушения речевого развития (67,6%), что, по данным литературы, является наиболее частой (80%) непосредственной причиной первого обращения за помощью [3; 4], в нашем исследовании (в 67,6%) — это именно нарушения речи, хотя отне-

Таблица 2

Частота и рейтинг коморбидных расстройств у детей с аутизмом (по оценке их родителей)

Коморбидное расстройство	Частота упоминания в анкетах	Рейтинг по данным анкет	Средняя частота, по данным литературы
Нарушения речевого развития	67,6%	1	60–100%
Задержка психического развития	32,7%	2	Не установлено
Интеллектуальная недостаточность	29,1%	3	50–75%
СДВГ	15,3%	4	15–20%
Эпилептиформные расстройства	6,3%	5	30–35%
Опорно-двигательные нарушения	6,0%	6	5–20%
Глютеновая болезнь (целиакия)	3,4%	7	Около 0,5%
Отсутствие коморбидных расстройств	2,4%	8	5–7%
Депрессии	2,3%	9	20–30%
Другие расстройства	1,6%	10	Не установлено
Различные наследственные нарушения	0,3%	11	До 10%

Примечание. Как «другие расстройства» родителями были отмечены онкологические, кожные заболевания, бронхиальная астма, сенсорная дезинтеграция и даже расстройства поведения.

сение их к коморбидным несколько условно: чаще всего симптомы нарушений речевого развития как минимум частично связаны с аутистическими проявлениями [3; 4; 8].

Второй по величине рейтинг выявлен для ЗПР (38%), что неожиданно, так как по ряду симптомов (коммуникативность, отношение к игре) основные, наиболее распространённые виды ЗПР и аутизм не только несхожи, но и несовместимы [4]. По-видимому, сказывается недостаточная компетентность родителей в особенностях различных нарушений развития и стремление избежать диагноза «интеллектуальная недостаточность» (правильнее по-старому: «умственная отсталость»): на долю этой патологии у родителей приходится 29,1% упоминаний, тогда как в литературе частота умственной отсталости при аутизме в лучшем случае определяется минимум как 50% (чаще – 70–75%) [4; 7; 9]. Первый из названных факторов проявляется в частом совместном упоминании интеллектуальной недостаточности (умственной отсталости) и ЗПР у одного и того же ребёнка, что невозможно по определению этих нарушений развития (это не градации одного расстройства, это разные нарушения). Второй фактор чётко проявлялся и при определении родителями значимой аутистической симптоматики (см. таблицу 1).

Относительно низкая, – по данным родителей, – частота эпилептиформных расстройств и депрессии связана с возрастными особенностями: в обоих случаях при РАС они манифестируют позднее, в школьном возрасте и старше.

Седьмое место в рейтинге с 3% занимает глютеновая болезнь, или целиакия. Это заболевание может встречаться у детей с аутизмом с частотой примерно в 0,5%, причём патогенетической связи целиакии и аутизма не установлено, что подтверждается и статистическими исследованиями, однако использование безглютеновой диеты остаётся у родителей популярным, несмотря на отсутствие достаточных научных оснований [4; 5; 11; 15].

Таким образом, родители оценивают основную симптоматику и коморбидные расстройства своих детей в плане частоты встречаемости иначе, чем специалисты и официальная статистика. Играют существенную роль, по-видимому, несколько факторов:

- уровень компетентности родителей в особенностях развития своего ребёнка часто не позволяет дать объективную оценку, правильно сформулировать запрос, обеспечить эффективное взаимодействие со специалистами;

- недостаточный уровень развития системы комплексного сопровождения детей с РАС в России: не всегда даже точно сформулированный запрос находит решение. В последние годы ситуация в области организации помощи детям с РАС улучшается, но пока не в той степени, в которой это хотелось бы и родителям, и специалистам;

- несовершенство современной трактовки РАС, аутизма и его симптоматики сдерживает развитие практической помощи детям [4; 8; 16].

В одной из наших прежних работ проведён корреляционный анализ различных аспектов сотрудничества родителей и специалистов (в исследовании участвовало 24 семьи): 1) интенсивная коррекционная работа на первом этапе; 2) обучение родителей работе по применяемым методикам; 3) совпадение оценки состояния ребёнка у родителей и специалистов; 4) положительная оценка родителями применяемых методов; 5) оценка специалистами целенаправленной коррекционной работы родителей; 6) оценка специалистами участия родителей в коррекционной работе на протяжении первых двух лет; 7) продолжение сотрудничества с семьёй в дальнейшем на протяжении не менее 4-х лет [10, с. 101].

Полученные в этой работе данные были дополнены расчётом коэффициентов координации (К, корень квадратный из среднего геометрического по каждому из признаков). Статистически достоверным координационным центром данной системы

оказалось совпадение оценки состояния ребёнка родителями и специалистами ($K = 0,47$, $P < 0,05$), то есть успешность родителей по остальным изученным характеристикам и эффективность участия родителей в сопровождении своего ребёнка с РАС в целом более всего связаны с уровнем взаимопонимания родителей и специалистов и прежде всего им определяются.

Этот вывод на качественном уровне давно не вызывает сомнения. В настоящей работе обоснованно показаны главные направления работы: повышение компетентности родителей и специалистов в общей

для них проблеме сопровождения детей с аутизмом и взаимное понимание частных проблем партнёра. Так или иначе, но конструктивное сотрудничество специалистов и родителей является важнейшим среди факторов, определяющих эффективность комплексного сопровождения при РАС.

Существует обширная литература по методам и формам работы с семьёй ребёнка с аутизмом [например, 1; 5; 10; 12], но этот вопрос выходит за рамки задачи статьи. Предполагается, что другие аспекты участия родителей в комплексном сопровождении детей с РАС будут рассмотрены в дальнейших публикациях. ■

Литература

1. Манелис Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В. и др. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра: Методическое пособие. Москва: ФРЦ ФГБОУ ВПО МГППУ, 2017. 94 с. ISBN 978-5-94051-164-9.
2. МКБ-11 (Международная классификация болезней 11 пересмотра) [Электронный ресурс]. URL: <https://icd11.ru/> (дата обращения: 04.12.2021).
3. Морозов С.А. К вопросу о коморбидности при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 16. № 2. С. 3–8. DOI:10.17759/autdd.2018160201
4. Морозов С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра: учебно-методическое пособие. Москва, 2015. 540 с. ISBN 978-5-9907171-8-3.
5. Морозов С.А. Современные подходы к коррекции детского аутизма (обзор и комментарии). Москва: РБОО «Общество помощи аутичным детям “Добро”», 2010. 102 с.
6. Морозов С.А. Стратегия сопровождения детей с аутистической симптоматикой в структуре ТМНР // 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. 24–27. ISBN 978-5-91116-797-4.
7. Морозов С.А., Морозова Т.И., Белявский Б.В. К вопросу об умственной отсталости при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 1. С. 9–18. DOI:10.17759/autdd.2016140102
8. Морозов С.А., Морозова С.С. Практические аспекты этиопатогенетической классификации аутистических проявлений // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: Проблемы, перспективы, технологии: Материалы VIII научно-практической конференции (1–2 апреля, 2021 г.). Орёл: ОГУ им. И.С. Тургенева, 2021. С. 201–205.
9. Питерс Т. От теоретического понимания к педагогическому воздействию. Санкт-Петербург: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. 192 с.
10. Питерс Т., де Клерк Х., Морозова С.С. Сотрудничество между родителями и специалистами // Организация психолого-педагогической и медико-социальной помощи лицам с расстройствами аутистического спектра: Материалы международной научно-практической конференции (Москва, 1–3 октября 2009 г.). / Науч. ред. С.А. Морозов. Москва, 2009. С. 74–103.
11. Расстройства аутистического спектра у детей / Под ред. Н.В. Симашковой. Москва: Авторская академия, 2013. 263 с. ISBN 978-5-91902-026-4.
12. Barcia G., Posar A., Santucci M., Parmeggiani A. Autism and Coeliac Disease (letter to editor). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2008, vol. 38, no. 2, pp. 407–408. DOI:10.1007/s10803-007-0480-3
13. Dawson-Squibb J.-J., de Vries P.J. Developing and Evaluation Framework for Parent Education and Training in Autism Spectrum Disorder: Results of a Multi-stakeholder Process. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2019, vol. 49, no. 11, pp. 4468–4481. DOI:10.1007/s10803-019-04176-w
14. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. Arlington: Publ. American Psychiatric Association, 2013. 947 p. ISBN 978-0-89042-554-1.
15. 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.13176
16. Marsden R.E.F., Francis J., Garner I. Use of GFCF Diets in Children with ASD: An Investigation into Parents' Beliefs Using the Theory of Planned Behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2019, vol. 49, no. 9, pp. 3716–3731. DOI:10.1007/s10803-019-04035-8
17. Mosner M.G., Kinard J.L., Shah J.S. et al. Rates of Co-occurring Psychiatric Disorders in Autism Spectrum Disorder Using the Mini International Neuropsychiatric Interview. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2019, vol. 49, no. 9, pp. 3819–3832. DOI:10.1007/s10803-019-04090-1

References

1. Manelis N.G., Volgina N.N., Nikitina Yu.V. et al. Organizatsiya raboty s roditelyami detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra: Metodicheskoe posobie [Organizing support for parents of children with autism spectrum disorders: Handbook].

- Moscow: Publ. Federal Resource Center of the Moscow State University of Psychology and Education, 2017. 94 p. ISBN 978-5-94051-164-9.
2. МКБ-11 (Mezhdunarodnaya klassifikatsiya boleznei 11 peresmotra) [ICD-11 (International Classification of Diseases, 11th revision)] [Web resource]. URL: <https://icd11.ru/> (Accessed 04.12.2021).
 3. Morozov S.A. K voprosu o komorbidnosti pri rasstroistvakh autisticheskogo spektra [On the Issue of Comorbidity in Autism Spectrum Disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2018, vol. 16, no. 2, pp. 3–8. DOI:10.17759/autdd.2018160201
 4. Morozov S.A. Kompleksnoe soprovozhdenie lits s rasstroistvami autisticheskogo spektra: uchebno-metodicheskoe posobie [Complex support for people with autism spectrum disorders: Handbook]. Moscow, 2015. 540 p. ISBN 978-5-9907171-8-3.
 5. Morozov S.A. Sovremennye podkhody k korrektsii detskogo autizma (obzor i kommentarii) [Modern approaches to corrective therapy for autism in children (review and commentary)]. Moscow: Publ. Society for supporting autistic children “Dobro”, 2010. 102 p.
 6. Morozov S.A. Strategiya soprovozhdeniya detei s autisticheskoi simptomatikoi v strukture TMNR [Strategy for supporting children with autism symptoms in the structure of multiple severe disabilities]. 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 disabilities: Proceedings of the national scientific and practical conference with international participation: November 6–8, 2018]*. Pskov: Publ. Pskov State University, 2018. Pp. 24–27. ISBN 978-5-91116-797-4.
 7. Morozov S.A., Morozova T.I., Belyavskii B.V. K voprosu ob umstvennoi otstalosti pri rasstroistvakh autisticheskogo spektra [On the issue of intellectual disability in autism spectrum disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2016, vol. 14, no. 1, pp. 9–18. DOI:10.17759/autdd.2016140102
 8. Morozov S.A., Morozova S.S. Prakticheskie aspekty etiopatogeneticheskoi klassifikatsii autisticheskikh proyavlenii [Practical aspects of the etiopathogenetic classification of autistic displays]. In *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo protsesssa: Problemy, perspektivy, tekhnologii: Materialy VIII nauchno-prakticheskoi konferentsii (1–2 aprelya, 2021 g.) [Psychological and pedagogic support in the education process: Problems, perspectives, technologies: Proceedings of the 8th scientific and practical conference (April 1–2, 2021)]*. Oryol: Publ. Oryol State University, 2021. Pp. 201–205.
 9. Peeters T. Autizm: ot teoreticheskogo ponimaniya k pedagogicheskomu vozdeistviyu [Autism: From Theoretical Understanding to Educational Intervention]. Saint Petersburg: Publ. Wallenberg Institute for Special Education and Psychology, 1999. 192 p.
 10. Peeters T., de Klerk Kh., Morozova S.S. Sotrudnichestvo mezhdru roditelyami i spetsialistami [Collaboration between parents and specialists]. In *Morozov S.A. (scintif. ed.) Organizatsiya psikhologo-pedagogicheskoi i mediko-sotsial'noi pomoshchi litsam s rasstroistvami autisticheskogo spektra: Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (Moskva, 1–3 oktyabrya 2009 g.) [Organization of psychological, pedagogic, medical and social support for people with ASD: Proceedings of the international scientific and practical conference (Moscow, October 1–3, 2009)]*. Moscow, 2009. Pp. 74–103.
 11. Simashkova N.V. (ed.) Rasstroistva autisticheskogo spektra u detei [Autism spectrum disorders in children]. Moscow: Publ. Avtorskaya akademiya, 2013. 263 p. ISBN 978-5-91902-026-4.
 12. Barcia G., Posar A., Santucci M., Parmeggiani A. Autism and Coeliac Disease (letter to editor). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2008, vol. 38, no. 2, pp. 407–408. DOI:10.1007/s10803-007-0480-3
 13. Dawson-Squibb J.-J., de Vries P.J. Developing and Evaluation Framework for Parent Education and Training in Autism Spectrum Disorder: Results of a Multi-stakeholder Process. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2019, vol. 49, no. 11, pp. 4468–4481. DOI:10.1007/s10803-019-04176-w
 14. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. Arlington: Publ. American Psychiatric Association, 2013. 947 p. ISBN 978-0-89042-554-1.
 15. 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.13176
 16. Marsden R.E.F., Francis J., Garner I. Use of GFCF Diets in Children with ASD: An Investigation into Parents' Beliefs Using the Theory of Planned Behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2019, vol. 49, no. 9, pp. 3716–3731. DOI:10.1007/s10803-019-04035-8
 17. Mosner M.G., Kinard J.L., Shah J.S. et al. Rates of Co-occurring Psychiatric Disorders in Autism Spectrum Disorder Using the Mini International Neuropsychiatric Interview. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2019, vol. 49, no. 9, pp. 3819–3832. DOI:10.1007/s10803-019-04090-1

Информация об авторах

Морозов Сергей Алексеевич, кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник Центра социализации и персонализации образования детей, Федеральный институт развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ФГБУ ФИРО РАНХиГС); Региональная общественная благотворительная организация «Общество помощи аутичным детям “Добро”», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7354-2711>, e-mail: morozov-ca@mail.ru

Морозова Светлана Сергеевна, методист, Региональная общественная благотворительная организация «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

Морозова Татьяна Ивановна, коррекционный педагог, руководитель коррекционной работой, Региональная общественная благотворительная организация «Общество помощи аутичным детям «Добро», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1703-5029>, e-mail: timsam70@yandex.ru

Information about the authors

Sergey A. Morozov, PhD in Biology, leading research fellow of the Centre for Socialization and Personalization of Children Education, Federal Institute of Education Development of Presidential Russian Academy of National Economy and Public Administration (RANEPА); 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

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

Tatiana I. Morozova, Special Teacher, the headmaster of corrective treatment, Regional Public Charity Organization “The Society for Autistic Children Care “Dobro”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1703-5029>, e-mail: tim.sam70@yandex.ru

Получена 15.11.2021

Received 15.11.2021

Принята в печать 19.11.2021

Accepted 19.11.2021

ПРЕРЕГИСТРИРОВАННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
PREREGISTERED STUDIES

Методологическая разработка содержания и оценки влияния курса «Адаптивное плавание с дельфинами» на детей с РАС

Зыков А.А.

Центр океанографии и морской биологии «Москвариум»,
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6602-9410>, e-mail: a.zykov@moskvarium.ru

Васильева А.Е.

Центр океанографии и морской биологии «Москвариум»,
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0571-3328>, e-mail: sae8994@yandex.ru

Давыдова Е.Ю.

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, e-mail: davydovaeju@mgppu.ru

На сегодняшний день дельфинотерапия является методом анималотерапии без стандартизированной формы проведения и оценки эффективности. В данной работе проведен анализ литературы на тему эффектов, механизмов воздействия и области применения анималотерапии с участием дельфинов. Существуют многочисленные данные о том, что участие детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в дельфинотерапии приводит к уменьшению проявления стереотипного поведения, увеличению концентрации внимания, улучшению речевых навыков, стабилизации эмоционального состояния. Тем не менее, в большинстве случаев данные результаты являются неубедительными за счет слабого контроля влияния побочных факторов. В результате анализа литературы был разработан дизайн исследования влияния дельфинотерапии на детей с РАС, а также способов оценки с учетом предыдущего исследовательского опыта и имеющейся критики в отношении полученных ранее результатов. В статье также указаны гипотезы в виде ожиданий эффектов после курса дельфинотерапии, этапы и цели будущего пилотного исследования эффектов применения направленной анималотерапии с участием дельфинов.

Ключевые слова: дельфинотерапия, анималотерапия, аутизм, РАС, эффекты дельфинотерапии, анималотерапевтическое вмешательство.

Благодарности: Авторы выражают благодарность директору департамента по организации зрелищных мероприятий Центра океанографии и морской биологии «Москвариум» Третьякову С.И. за поддержку и содействие в реализации исследования.

Для цитаты: Зыков А.А., Васильева А.Е., Давыдова Е.Ю. Методологическая разработка содержания и оценки влияния курса «Адаптивное плавание с дельфинами» на детей с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 4 (73). С. 40–49. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190405>

Methodological Development of the Assessment Procedure and of the Course Design «Adaptive Swimming with Dolphins». The Impact on Children with ASD

Aleksey A. Zykov

Center for Oceanography and Marine Biology «Moskvarium»,
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6602-9410>, e-mail: a.zykov@moskvarium.ru

Aleksandra E. Vasilyeva

Center for Oceanography and Marine Biology «Moskvarium»,
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0571-3328>, e-mail: sae8994@yandex.ru

Elizaveta Yu. Davydova

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE),
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, e-mail: davydovaeju@mgppu.ru

Nowadays dolphin-assisted therapy is a method of animal-assisted therapy without a standardized form of conduction and effectiveness assessment. In this paper, a literature review performed on the topic of the effects, impact mechanisms and application area of animal-assisted therapy with dolphins. There is numerous evidence that participation of children with autism spectrum disorders (ASD) in dolphin therapy leads to a decrease in stereotypic behavior, increased concentration, improved speech skills, and stabilization of the emotional state. Nevertheless, in most cases, these results are inconclusive, due to poor control of the influence of side factors. The analysis resulted in the study design of the dolphin-assisted therapy effects on children with ASD, as well as evaluation methods, considering previous research experience and existing criticism of previous findings. The article also includes the hypotheses, goals and objectives description of an upcoming pilot study of the use of directed animal therapy with dolphins.

Keywords: dolphin-assisted therapy, animal-assisted therapy, autism, ASD, dolphin therapy effects, animal-assisted interventions.

Acknowledgements: The authors are grateful S.I. Tretyakov, Director of the Department of Oceanography and Marine Biology Center «Moskvarium» for support and assistance in the implementation of the study.

For citation: Zykov A.A., Vasilyeva A.E., Davydova E.Yu. Methodological Development of the Assessment Procedure and of the Course Design «Adaptive Swimming with Dolphins». The Impact on Children with ASD. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2021. Vol. 19, no. 4 (73), pp. 40–49. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190405> (In Russ.)

Анималотерапия как дополнительный метод реабилитации и поддержки людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) популярна во всем мире. На данный момент действует более пятидесяти организаций, объединяющих специалистов, работающих со своими подопечными животными в сфере социальной помощи и реабилитации. Эти же организации составляют документы с целью регулирования содержания анималотерапии, методологического наполнения, формулирования и соблюдения этических правил и принципов. В рамках взаимодействия с человеком животное может помочь в решении интерактивных образовательных и терапевтических задач, а также быть компаньоном для человека с особыми потребностями. На данный момент наиболее разработанными и востребованными видами

анималотерапии являются: канис-терапия (терапия с участием собак), иппотерапия (терапия с участием лошадей) и дельфинотерапия.

Целенаправленное взаимодействие человека и дельфинов насчитывает без малого полувековую историю. За это время улучшались условия содержания животных, повышался комфорт клиентов, отрабатывалась структура взаимодействия и проводились исследования с целью доказательства эффективности и целесообразности вмешательства. Очевидность положительных результатов после целенаправленного взаимодействия человека с животным подталкивала исследователей к изучению механизмов воздействия и факторов, оказывающих влияние на состояние здоровья людей.

Термин «дельфинотерапия» является адаптацией зарубежного термина «Dolphin Assisted Therapy» ко-

торый, в свою очередь, выделяется из общего термина для обозначения направленных структурированных взаимодействий человека и животных — Animal Assisted Therapy. Из этого обстоятельства вытекает, что дельфинотерапия (далее ДТ) отвечает критериям анималотерапии (далее АТ), уставленным Обществом Дельта [35] и уточненным международной ассоциацией организации взаимодействия людей и животных — IANAIO. В документе IANAIO White Paper, регулирующем и поясняющем актуальные понятия в отношениях человека и животных в терапевтическом поле, АТ определяется как направленное на достижение цели вмешательство, при котором животное, отвечающее определенным критериям, является неотъемлемой частью терапевтического процесса. Вмешательство проводится специалистом в области здравоохранения/социальных услуг со специализированным опытом и в рамках своей профессиональной деятельности. АТ призвана способствовать улучшению физического, социального, эмоционального и/или когнитивного функционирования человека [4; 5].

Соответственно данному положению, роль дельфина заключается в том, чтобы помочь клиентам достичь положительных результатов в терапии с помощью программы, нацеленной на улучшение их физического и эмоционального состояния, а также способствовать развитию их сенсомоторной и когнитивной сфер.

На данном этапе своего развития ДТ еще не имеет установленной стандартизированной формы проведения. Продолжительность и частота сеансов ДТ определяются организацией, предоставляющей услуги. Стоит отметить, что набор команд и инструментов взаимодействия с дельфином уникален для каждого дельфинария. В монографии А.В. Новикова и Ю.Д. Стародубцева [3] дано подробное описание ДТ, проводимой в Центре океанографии и морской биологии «Москвариум», где планируется проведение нашего исследования.

Клиентами в процессе ДТ чаще всего являются дети с нарушениями развития и особенностями эмоционально-волевой сферы. При этом нередки случаи, когда ДТ применялась по отношению к взрослой группе населения. Есть данные об эффективности ДТ для людей, страдающих депрессией, тревогой, физической болью, тяжелыми формами дерматитов. ДТ также применялась как форма релаксации и способ улучшения эмоционального состояния военнослужащих после боевых действий [1].

Предполагаемые механизмы воздействия ДТ

Дискуссия о том, как «работает» ДТ, актуальна и в настоящее время. В зарубежной и отечественной литературе можно встретить на этот счет различные мнения.

А. Кохрейн (Cochrane) и К. Каллен (Callen) рассмотрели множество теорий о терапевтическом эффекте плавания с дельфинами и выделили ряд фак-

торов, которые могут обеспечивать эффективность воздействия, а именно:

1. выработка специфических нейромедиаторов в мозге;
2. безусловная любовь и принятие, которую демонстрируют дельфины;
3. эмоциональная разрядка;
4. влияние на синхронизацию мозговых волн;
5. занятия в уникальной водной среде;
6. сонар дельфина;
7. уникальный интеллект дельфинов [11].

Данные факторы могут действовать по отдельности или в комплексе, тем самым вызывая положительные изменения.

Д. Натансон (Nathanson) описал преимущества взаимодействия с дельфинами для детей с особыми потребностями, опираясь на теорию дефицита внимания. В данной теории дети с особыми потребностями рассматриваются как нуждающиеся в большем положительном подкреплении для удержания внимания, для более эффективного протекания процессов обучения. Он определил дельфина как высокомотивирующее вознаграждение, которое может предоставить уникальную возможность изменить поведение [24; 25; 26; 27; 28].

Также по сравнению с другими животными, взрослые приписывают дельфинам особые положительные характеристики, такие как высокий интеллект, беспристрастность и чувствительность. Хотя эти качества могут и не присутствовать в действительности, вера в них может создать наилучшие условия для обеспечения сотрудничества, требуемого от родителей, тем самым повышая их вовлеченность [36].

Интересное предположение высказали сингапурские исследователи о влиянии ДТ на детей с аутизмом. Они используют термин «психопомпа» (psychopomp) для описания роли дельфина в ДТ. «Психопомпа» — это как портал или посредник, который служит связующим звеном между ребенком с аутизмом и другими людьми, которые его окружают. По их мнению, дельфин играет роль усилителя осознания ребенка. Из соматического осознания ребенок развивает психопространственное осознание, которое постепенно трансформируется в осознание окружающей среды [10].

В то же время, существуют данные о том, что важнейшую роль в ДТ играют взаимоотношения ребенка и терапевта, от которых зависит результативность терапевтических интервенций [31]. Р. Гриффиун (Griffioen) и М. Эндерс-Следжерс (Enders-Slegers) [14] обратились к теоретической концепции «коммуникативного треугольника» Д. Малана (Malan), в которой взаимодействие субъекта, дельфина и терапевта создает трехстороннюю связь [18]. Коммуникация с ребенком перенаправляется через дельфина, тем самым мотивируя ребенка давать правильные ответы терапевту.

Таким образом, представленные данные свидетельствуют о том, что ДТ является уникальным

мультимодальным многокомпонентным воздействием на психику и организм человека. Терапевтический эффект вероятно обуславливается сочетанием ряда факторов: воздействия водной среды, эмоционального отклика на контакт с редким, не домашним животным, взаимоотношения клиента с терапевтом, ведущим сеанс ДТ.

Влияние ДТ на детей с РАС

В данном обзоре литературы мы сконцентрировали внимание на исследованиях, в которых приняли участие дети с РАС. Использование дельфинов в терапии при работе с детьми с РАС — относительно новая и развивающаяся область исследований. ДТ упоминается в профессиональной литературе с 1980-х годов, начиная с исследования Б. Смит (Smith). В 1980-х годах она проводила исследования с детьми с неврологическими повреждениями мозга и аутизмом. По ее данным, дети, у которых до терапии продолжительность удерживания внимания составляла всего 5–10 минут, после шести сеансов могли концентрироваться в несколько раз дольше [32; 33; 34].

Одним из первых крупных исследователей ДТ является упомянутый Д. Натансон (Nathanson). Именно он ввел термин «Dolphin-Human Therapy» и представил информацию о своих результатах на конгрессе, проходившем в рамках XVI Всемирной ассамблеи организации дошкольного образования [24].

В его исследованиях принимали участие дети с нарушениями развития, включая РАС. Его задача была показать, является ли двухнедельный курс ДТ сопоставимым с полугодовым курсом логопедических и физических занятий. Данное исследование показало экономическое и временное преимущество ДТ для выработки и закрепления речевых и двигательных навыков у детей с различными нозологиями в краткосрочной и долгосрочной перспективе [25; 26; 27; 28].

Впоследствии были также получены данные, в которых сообщалось, что благодаря позитивному взаимодействию с дельфинами у детей с аутизмом значительно уменьшились характерные проявления тревоги и стресса (например, вокальные и моторные ауто стимуляции). А также у них произошли улучшения в общении и обучении [11].

В 2003 году Литовский музей моря начал проводить пилотное исследование, целью которого было оценить эффективность влияния ДТ на поведение, когнитивное и социально-эмоциональное состояние аутичных детей в сравнении с контрольной группой, проходившей лечение традиционными методами. Исследование показало, что после 10 сеансов статистически значимо относительно контрольной группы изменилась интенсивность аутистических симптомов: улучшились оценки сенсомоторных, социально-эмоциональных навыков, самостоятельной активности и уменьшился общий балл аутистических симптомов [29].

В своей диссертационной работе Р. Терраси (Terrasi) пишет о позитивном влиянии ДТ на изменение речевой продуктивности у детей с РАС. Результаты его исследования показали значительное увеличение количества вербальных реакций, а также снижение частоты словесных подсказок во время сеансов ДТ [37].

В 2008 году в центре DolphinSwim в Украине было проведено исследование с участием детей с нарушениями когнитивного, психологического и социального развития (в том числе с РАС), проходивших 10-дневную программу ДТ. В результате было выявлено значимое снижение проявлений агрессивного поведения, повышение уровня внимательности, уменьшение социальной изолированности (замкнутости), снижение уровня тревожности [12; 13].

В Сингапуре после проведения 12-месячной программы «Встреча с дельфинами для особых детей» у детей с синдромом Аспергера обнаружилось позитивные изменения в виде снижения частоты проявлений стереотипного поведения, а также значительное улучшение в общении и социальном взаимодействии, по сообщениям родителей [9; 23].

В Германии была предпринята попытка отследить эффекты после ДТ в сочетании с терапевтическими сессиями с родителями детей, испытывающих трудности коммуникации (в том числе с РАС). При этом использовалась контрольная группа, где дети взаимодействовали только с сельскохозяйственными животными. В результате исследователями были сделаны выводы, что участие в ДТ приводит к улучшению коммуникативных способностей и социально-эмоционального поведения в сочетании с терапевтическими сессиями. Данные эффекты не были достигнуты в группе с сельскохозяйственными животными. Стоит отметить, что положительный эффект ДТ не зависел от того, находятся ли пациенты в воде или нет. Авторы отметили, что этот результат проверяет мистическое объяснение лечебного эффекта ультразвуковых волн, излучаемых дельфинами [6].

В одном из последних исследований влияния ДТ на детей с РАС для проверки гипотезы о непосредственном терапевтическом эффекте взаимодействия ребенка и дельфина были проанализированы результаты прохождения программы с участием животных и аналогичное выполнение заданий и игр в бассейне без них. Между предварительным и последующим тестированием в обеих группах были отмечены значительные улучшения по общим баллам всех шкал. Эти улучшения были значительно выше в группе ДТ по двум пунктам: «частота вокализаций по отношению к другим» и «жесты» [15].

Среди отечественных исследований наиболее известными и масштабными являются работы Л.Н. Лукиной [2]. Она также описывает изменения в социальном взаимодействии детей с аутизмом. После ДТ они допускают больше физической и социальной близости и впервые начинают сотрудничать с другими детьми.

При пост-опросе родители сообщают, что их дети стали активнее участвовать в жизни семьи и устанавливать социальные контакты. Другие наблюдаемые изменения, связанные с терапией с помощью дельфинов, — это улучшение поведения, ориентированного на достижение цели, и улучшение самостоятельной деятельности. В эмоциональном плане у детей отмечалось более спокойное и удовлетворенное состояние [2; 17].

Тем не менее, не все исследования демонстрируют однозначные результаты о пользе ДТ. В 1999 В. Сервайс (Serveis) подверг анализу Бельгийский проект «Autidolphijn», в котором оценивалось взаимодействие детей, имеющих аутизм, с дельфинами. Проект длился четыре года, но результаты были неубедительными. Только у одной группы детей работа с дельфинами принесла пользу. Но, похоже, что у этой группы были лучшие отношения с терапевтом, поэтому неясно, что привело к положительным результатам — ДТ или терапевтический альянс [31].

В португальском исследовании с участием 10 детей с аутистическими расстройствами не было выявлено значимого эффекта от прохождения программы ДТ. Небольшие изменения были по показателям общего развития, мелкой моторики, когнитивных и вербальных способностей. Однако эти изменения были диагностированы спустя 11 месяцев после прохождения программы, что скорее связано с другими внешними факторами [30].

Что касается достаточно распространенного мнения о состоятельности использования сонара дельфина для терапевтических целей, то научного подтверждения эти гипотезы на сегодняшний день не имеют. Существует несколько исследований, в которых замеры показывают слишком короткое время испускания дельфином ультразвуковой волны, что недостаточно для полноценной ультразвуковой терапии. В этом случае, кажется надежнее использовать специальную аппаратуру, воспроизводящую ультразвуковые волны, чем животное [7; 8].

Терапия с использованием дельфинов и её эффективность неоднократно подвергались критике [16; 19; 20; 21; 22]. Строгие замечания были высказаны по поводу валидности и обоснованности выводов. Так Л. Марино (Marino) и С. Лилиенфелд (Lilienfeld) в своих обзорах говорят об этическом аспекте ДТ, уязвимости исследований относительно неспецифических эффектов, таких как эффект плацебо и эффект новизны, а также о трудностях определения конструктивной валидности. Тем не менее, авторы критических статей отмечают свою удовлетворенность тем, что за последние годы появились исследования, которые пытаются учесть вышеуказанные требования к научной верификации полученных результатов [6; 14; 15].

Таким образом, анализ литературы позволяет сделать ряд выводов:

1. Работы американских, бразильских, израильских, литовских и украинских исследователей по частоте, объему и рассматриваемым темам значительно превышают

работы, проведенные в этом направлении в России. Зарубежные исследования рассматривают как методологические, так и этические вопросы анималотерапии.

2. В ранней литературе, посвященной эффектам ДТ, рассматривался «целительный эффект сонофореза», ультразвуковых волн, испускаемых дельфином. На данный момент не существует достоверных исследований, подтверждающих эту теорию.

3. Исследования эффектов ДТ направлены на выявление изменений в физической, когнитивной, эмоциональной, социальной и поведенческой сферах испытуемых.

4. В ряде работ, в которых в качестве испытуемых участвовали дети с РАС, после ДТ отмечено уменьшение проявления стереотипного поведения, увеличение концентрации внимания, улучшение речевых навыков, стабилизация эмоционального состояния.

5. Исследования столкнулись с серьезной критикой своей научности и следования принципам доказательности. Результаты ставятся под сомнение за счет: маленьких выборок, отсутствия контрольных групп, объективных измерений, учета воздействия побочных факторов, разделения групп на однородные по возрасту, диагнозам и интеллекту. В большинстве случаев оценка изменений осуществляется только за счет опроса родителей.

6. Исследования влияния ДТ всегда осложняются тем, что данные эффекты (плацебо и новизны) сложно нивелировать из-за экзотичности животных и наличия у родителей определенных мифов и ожиданий от данного вида взаимодействия.

7. В работах скудно представлены и не описаны ход курса дельфинотерапии и структура сеансов ДТ.

Методологические принципы организации пилотного исследования влияния курса ДТ на характеристики поведения детей с РАС

Анализ литературы убедил нас сфокусировать внимание на отслеживании и верификации эффектов ДТ вместо попыток доказать эффективность метода. Пилотное исследование будет направлено на выявление и подтверждение достоверности предполагаемых эффектов ДТ, таких как обогащение сенсорного опыта, развитие социальных навыков, увеличение точности выполнения устных инструкций, их запоминание и воспроизведение, ускорение адаптации.

Цели пилотного исследования:

- разработка методологии оценки эффективности практик работы с детьми, имеющими РАС, с использованием методики структурированной оценки показателей поведения в условиях АТ;
- выявление эффектов влияния курса ДТ на характеристики поведения детей с РАС;
- разработка показаний специфичности применения ДТ в отношении к конкретным особенностям поведения, характерным для детей с РАС.

На основе выводов, сформулированных в результате анализа научной литературы, сформированы **методологические принципы**, на которых планируется организация нашего будущего пилотного исследования:

- **контроль побочных переменных** (все испытуемые обучаются в одной среде; во время исследования и вплоть до последнего опроса родителей испытуемые не начнут и не закончат нового терапевтического или медицинского вмешательства; возраст испытуемых и уровень выраженности РАС различаются в узком диапазоне; для всех испытуемых опыт нахождения в воде с терапевтом и животным будет первым);

- **наличие группы сравнения** (испытуемые отбираются по тем же критериям, что и участники экспериментальной группы; проходят те же диагностические процедуры, однако не получают основного вмешательства; распределение по группам осуществляется в результате случайного выбора);

- **стандартизация первичного и финального взаимодействия** (все испытуемые пройдут диагностический сеанс и контрольный сеанс по заранее разработанному плану с балльной оценкой частоты и качества проявления поведенческих, социальных, сенсорных паттернов);

- **формирование индивидуальных целей** (определение целей курса осуществляется по единому алгоритму на основании результатов диагностического сеанса. Индивидуальная программа работы определяется наиболее актуальными для ребенка проблемами в поведении и направлена на снижение частоты проявлений нежелательного поведения, расширение сенсорного опыта, расширение социального опыта и опыта продуктивного взаимодействия);

- **использование объективных и субъективных способов оценки изменений** (для фиксации изменений до и после прохождения курса ДТ будут использованы: оценка неврологического статуса; психофизиологический мониторинг показателей вегетативной нервной системы; опросники на степень выраженности стереотипного поведения, аутистических проявлений, уровня адаптации и др.; видеофиксация первого и контрольного занятия; опрос родителей и учителей);

- **оценка результатов исследователями, не проводящими занятия** (для преодоления тенденции экспериментатора непреднамеренно смещать результаты в соответствии с гипотезой, мы предусмотрели стороннюю оценку диагностического и контрольного занятия);

- **длительность экспериментального этапа** — 2 недели (для исключения эффекта естественного прогресса в развитии).

- **отсроченный контроль эффекта**. Предполагается проведение мониторинга динамики достигнутого эффекта (если таковой выявится) через месяц после окончания курса в обеих группах. Группа сравнения в этот период вмешательств в виде ДТ не получает.

При разработке плана пилотного исследования были учтены замечания со стороны критиков объективности исследований влияния АТ с участием дельфинов на улучшение когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфер детей с РАС.

Целью пилотного исследования является изучение влияния курса ДТ на наиболее актуальные для ребенка с РАС поведенческие паттерны, проведенного по схеме: **диагностика — вмешательство — контроль — оценка отдаленных эффектов**.

Суть данного подхода заключается в том, что на первом сеансе курса, состоящего из десяти встреч, проводится диагностика по разработанному нами плану «Диагностического сеанса». На основе результатов диагностики формируется индивидуальная траектория прохождения курса, формулируются цели и определяется стратегия на последующие сеансы. В конце курса проводится «Контрольный сеанс», на котором происходит отслеживание изменений параметров, зафиксированных на «Диагностическом сеансе». Спустя месяц после проведения исследования проводится повторное анкетирование родителей и учителей для оценки устойчивости полученных поведенческих изменений.

Программа вмешательства представляет собой цикл из десяти занятий, проходящих ежедневно по будням в течение двух недель. Родители наблюдают за занятием у бортика бассейна в том же помещении. Каждый сеанс — это структурированное игровое взаимодействие, в котором специалист создает ситуации, побуждающие ребенка к: преодолению чувства дискомфорта и тревоги, иницированию самостоятельных действий, коммуникации, к принятию решений, выполнению заданий, требующих внимания и запоминания инструкции. Дельфин в этом процессе выступает как мотиватор, фактор поощрения, побуждения к действию, и в целом, как объект, фокусирующий/привлекающий внимание. Взаимодействие с дельфином в воде расширяет сенсорный опыт и способно увеличить толерантность к специфическим сенсорным стимулам в рамках ДТ. Также нахождение в водной среде может способствовать улучшению координации, препятствовать возникновению стереотипного поведения.

Таким образом, в процессе прохождения курса ДТ мы можем осуществить выполнение таких задач как:

- целенаправленное формирование навыков;
- развитие способностей к саморегуляции;
- снижение выраженности проявлений нежелательного поведения;
- развитие толерантности к специфическим сенсорным воздействиям в ДТ.

Конкретизация целей осуществляется по результатам индивидуального анализа диагностического сеанса.

В чек-лист регистрации поведения в ходе диагностического и контрольного сеансов были включены параметры наблюдения за особенностями поведения, часто являющиеся проблемными для детей с РАС, а также наиболее доступные для визуальной количе-

ственной и качественной оценки. Учитываемые параметры сгруппированы в домены:

1. Поведенческие реакции, включая эмоциональный фон.
2. Реакции в процессе социального взаимодействия.
3. Показатели внимания.
4. Точность выполнения инструкций.
5. Особенности реакций на специфические сенсорные стимулы в ДТ.

Этапы проведения пилотного исследования последовательно указаны в таблице.

Мы выдвигаем ряд гипотез, включающих *ожидаемые положительные эффекты после прохождения курса ДТ*, в виде:

1. Положительных изменений неврологических показателей;
2. Снижения выраженности проявлений нежелательного поведения (в том числе стереотипного);

3. Улучшения показателей социального взаимодействия;

4. Положительных изменений в показателях эмоциональной регуляции;

5. Повышения толерантности к специфическим сенсорным стимулам (контакт с водой, громкие звуки, непривычные тактильные воздействия).

По результатам пилотного исследования будут:

- отработана методология оценки эффективности практик работы с детьми с РАС с использованием методики структурированной оценки показателей поведения в условиях АТ;
- выявлены эффекты влияния курса ДТ на характеристики поведения детей с РАС;
- разработаны показатели специфичности применения ДТ в отношении к конкретным особенностям поведения, характерных для детей с РАС. ■

Таблица

Этапы реализации пилотного исследования

Этап	Цель
Отбор участников	Создание однородных групп по уровню интеллекта, возрасту, выраженности аутистических проявлений.
Предварительная диагностика. Анкетирование родителей и учителей	Выявление физиологических, поведенческих и эмоциональных особенностей до вмешательства, заполнение опросников (Social Communication Questionnaire – SCQ; Autism Behavior Checklist – ABC) проведение интервью (по Шкале адаптивного поведения Вайнленд). Определение неврологического статуса до вмешательства.
Первичное диагностическое занятие	Реализация плана структурированного занятия. Оценка частоты и качества проявления поведенческих паттернов и особенностей реакций на специфические сенсорные стимулы. Видеофиксация сеанса.
Разделение выборки на экспериментальную группу и группу сравнения	Рандомизация выборки
Постановка индивидуальных целей (для экспериментальной группы)	Определение индивидуального маршрута прохождения курса ДТ, постановка задач и подбор упражнений
Проведение занятий курса (для экспериментальной группы)	Проведение курса из восьми терапевтических занятий в соответствии с индивидуальными целями, выработанными на основе анализа результатов диагностического сеанса.
Итоговое диагностическое занятие (для всей выборки)	Реализация плана структурированного занятия с видеофиксацией и оценкой количественных и качественных поведенческих паттернов.
Выходная диагностика. Анкетирование родителей и учителей.	Определение неврологического статуса после вмешательства. Выявление физиологических, поведенческих и эмоциональных особенностей после вмешательства, заполнение опросников (Social Communication Questionnaire – SCQ, Autism Behavior Checklist – ABC) Количественная оценка параметров поведения по видеозаписи с использованием специально разработанного чек-листа. Контроль достижения поставленных индивидуальных целей. Получение обратной связи от родителей по результатам прохождения курса.
Оценка отдаленных эффектов спустя месяц после вмешательства. Анкетирование родителей и учителей	Выявление физиологических, поведенческих и эмоциональных особенностей спустя месяц после вмешательства, заполнение опросников (Social Communication Questionnaire – SCQ, Autism Behavior Checklist – ABC), проведение интервью. Определение неврологического статуса спустя месяц после вмешательства.
Анализ результатов	Осуществление статистической обработки количественных показателей. Анализ различий между группами с использованием непараметрических критериев оценки для связанных (динамика внутри групп) и несвязанных выборок (межгрупповое сравнение). Регистрация эффектов направленного курса ДТ.

Литература

1. Егоров С.А., Вишняков А.А., Канайкин Д.П. и др. Дельфинотерапия (обзор литературы) // Прикладные проблемы безопасности технических и биотехнических систем. 2019. № 1. С. 2–7. DOI:10.25960/2500-2538.2019.1.2
2. Лукина Л.Н. К вопросу о реабилитации детей с синдромом аутизма в динамике процедур дельфинотерапии // Медична реабілітація, курортологія, фізіотерапія. 2001. № 2. С. 24–27.
3. Новиков А.В., Стародубцев Ю.Д. Дельфинотерапия в Центре океанографии и морской биологии «Москварнум». Москва: Ассоциация «Объединение дельфинотерапевтов», 2020. 96 с. ISBN 978-5-6044282-0-7.
4. Animal assisted intervention / IAHAIU WHITE PAPER: 2014, updated for 2018. [Seattle, 2018.] P. 5.
5. Animal wellbeing / IAHAIU WHITE PAPER: 2014, updated for 2018. [Seattle, 2018.] Pp. 7–9.
6. Breitenbach E., Stumpf E., Fersen L.V., Ebert H.V. Dolphin-Assisted Therapy: Changes in Interaction and Communication between Children with Severe Disabilities and Their Caregivers. *Anthrozoös*, 2009, vol. 22, no. 3, pp. 277–289. DOI:10.2752/175303709X457612
7. Breising K. Approaches to the behavior of dolphins *Tursiops truncatus* during unstructured swim-with-dolphin programs: Dissertation / Freie Universität Berlin. Berlin, 2004. 101 p. DOI:10.17169/REFUBIUM-17390
8. Breising K., Linke K., Todt D. Can dolphins heal by ultrasound? *Journal of Theoretical Biology*, 2003, vol. 225, no. 1, pp. 99–105. DOI:10.1016/S0022-5193(03)00225-x
9. Chia N.K.H., Kee N.K.N., Watanabe K., Poh P.T.C. An Investigation on the Effectiveness of Dolphin Encounter for Special Children (DESC) Program for Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of American Academy of Special Education Professionals*, 2009, no. [3], pp. 57–87.
10. Chia N.K.H., Kee N.K.N. Dolphin as a psychopomp: A window into the psycho-space of children with autism. *Unlimited Human!*, 2010, no. 4, pp. 40–44.
11. Cochrane A., Callen K. Dolphins and their power to heal. Rochester: Publ. Healing Arts Press, 1992. 192 p. ISBN 0-89281476-4.
12. Dilts R.M. A Summative Evaluation of a Dolphin Assisted Therapy Program for Children with Special Needs: Ph.D. diss. / Oregon State University. Corvallis, 2008. 117 p.
13. Dilts R., Trompisch N., Bergquist T.M. Dolphin-Assisted Therapy for Children with Special Needs: A Pilot Study. *Journal of Creativity in Mental Health*, 2011, vol. 6, no. 1, pp. 56–58. DOI:10.1080/15401383.2011.557309
14. Griffioen R.E., Enders-Slegers M.J. The effect of dolphin-assisted therapy on the cognitive and social development of children with Down syndrome. *Anthrozoös*, 2014, vol. 27, no. 4, pp. 569–580. DOI:10.2752/089279314X14072268687961580
15. Hernández-Espeso N., Martínez E.R., Sevilla D.G., Mas L.A. Effects of Dolphin-Assisted Therapy on the Social and Communication Skills of Children with Autism Spectrum Disorder. *Anthrozoös*, 2021, vol. 34, no. 2, pp. 251–266. DOI: 10.1080/08927936.2021.1885140
16. Humphries T.L. Effectiveness of dolphin-assisted therapy as a behavioral intervention for young children with disabilities. *Bridges*, 2003, vol. 1, no. 6. 10 p.
17. Lukina L.N. Influence of dolphin assisted therapy sessions on the functional state of children with psychoneurological symptoms of diseases. *Human Physiology*, 1999, vol. 25, no. 6, pp. 676–679.
18. Malan D. Individual psychotherapy and the science of psychodynamics. 1st ed. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1979. 275 p. ISBN 0-75060755-6.
19. Marino L. Construct validity of animal-assisted therapy and activities: How important is the animal in AAT? *Anthrozoös*, 2016, vol. 25, no. sup1, pp. 139–151. DOI:10.2752/175303712X13353430377219
20. Marino L., Lilienfeld S. Third time's the charm or three strikes you're out? An updated review of the efficacy of dolphin-assisted therapy for autism and developmental disabilities. *Journal of Clinical Psychology*, 2021, vol. 77, no. 6, pp. 1–15. DOI:10.1002/jclp.23110
21. Marino L., Lilienfeld S. Dolphin-assisted therapy: Flawed data, flawed conclusions. *Anthrozoös*, 1998, vol. 11, no. 4, pp. 194–199. DOI:10.2752/089279398787000517
22. Marino L., Lilienfeld S. Dolphin-assisted therapy: More flawed data and more flawed conclusions. *Anthrozoös*, 2007, vol. 20, no. 3, pp. 239–249. DOI:10.2752/089279307X224782
23. MdYusof M.S.B., Chia N.K.H. The Dolphin Encounter for Special Children (DESC) Program: Effectiveness of Dolphin-Assisted Therapy for Children with Autism. *International Journal of Special Education*, 2012, vol. 27, no. 3, pp. 54–67.
24. Nathanson D.E. Dolphins and kids: A communication experiment. In Congress Proceedings of the XVI World Assembly of the World Organization for Preschool Education. [s.l.], 1980. Pp. 447–451.
25. Nathanson D.E., de Castro D., Friend H., McMahon M. Effectiveness of short-term dolphin assisted therapy for children with severe disabilities. *Anthrozoös*, 1997, vol. 10, no. 2, pp. 90–100. DOI:10.2752/089279397787001166
26. Nathanson D.E. Long-term effectiveness of dolphin assisted therapy for children with severe disabilities. *Anthrozoös*, 1998, vol. 11, no. 1, pp. 22–32. DOI:10.1080/08927936.1998.11425084
27. Nathanson D.E. Using Atlantic bottlenose dolphins to increase cognition of mentally retarded children. *Clinical and Abnormal Psychology*, 1989, vol. 1, no. 6, pp. 233–242.
28. Nathanson D.E., de Faria S. Cognitive improvement of children in water with and without dolphins // *Anthrozoös*, 1993, vol. 6, no. 1, pp. 17–29. DOI:10.2752/089279393787002367
29. Rugevičius M. et al. Dolphin therapy for autistic children: educational effects. *Spring University: Changing Education in a Changing Society*, 2006, vol. 1, pp. 101–105.
30. Salgueiro E., Nunes L., Barros A. et al. Effects of dolphin interaction program on children with autism spectrum disorder – an exploratory research. *BMC Research Notes*, 2012, vol. 5, article no. 199. 8 p. DOI: 10.1186/1756-0500-5-199

31. *Servais V.* Some comments on context embodiment in zootherapy: The case of the Autodolfin project // *Anthrozoös*, 1999, vol. 12, no. 1, pp. 5–15. DOI:10.2752/089279399787000417
32. *Smith B.A.* Between Species: Celebrating the Dolphin-Human Bond. 1st ed. Oakland: Publ. Sierra Club Books, 2003. 373 p. ISBN: 1-57805070-7.
33. *Smith B.A.* Dolphins plus & autistic children. *Psychological Perspectives*, 1987, vol. 18, no. 2, pp. 386–393. DOI:10.1080/00332928708410866
34. *Smith B.A.* The autistic person experiences Atlantic bottlenose dolphins as therapy. *National Aquatics Journal*, 1988, vol. 4, no. 1, pp. 5–14.
35. Standards of practice for animal assisted activities and animal assisted therapy. Renton: Publ. Delta Society, 1996. 92 p. ISBN 1-88978501-6.
36. *Stumpf E.* Delphintherapie aus wissenschaftlicher Perspektive. Möglichkeiten der Evaluationsforschung im sonderpädagogischen. Freiburg: Publ. Fördergemeinschaft wissenschaftlicher Publikationen von Frauen, 2006. 227 p. ISBN 3-93934803-1.
37. *Terrasi R.M.* Dolphin-assisted therapy as a verbal operant condition for children with autism: Ph.D. Diss. / Barry University. Miami Shores, 2007. 167 p.

References

1. *Egorov S.A., Vishnyakov A.A., Kanaikin D.P. et al.* Del'finoterapiya (obzor literatury) [Dolphin-assisted therapy (the review)]. *Prikladnye problemy bezopasnosti tekhnicheskikh i biotekhnicheskikh sistem* [Applicatory problems of security in technical and biotechnical systems], 2019, no 1, pp. 2–7. DOI:10.25960/2500-2538.2019.1.2
2. *Lukina L.N.* K voprosu o reabilitatsii detei s sindromom autizma v dinamike protsedur del'finoterapii [On rehabilitation of children with autism syndrome in the dynamic of dolphin therapy procedures]. *Medichna reabilitatsiya, kurortologiya, fizioterapiya* [Medical rehabilitation, resortology, physiotherapy], 2001, no. 2, pp. 24–27.
3. *Novikov A.V., Starodubtsev Yu.D.* Del'finoterapiya v Tsentre okeanografii i morskoi biologii «Moskvarium» [Dolphin therapy in the Centre of oceanography and marine biology “Moskvarium”]. Moscow: Publ. Assotsiatsiya «Ob»edinenie del'finoterapevtov», 2020. 96 p. ISBN 978-5-6044282-0-7.
4. Animal assisted intervention / IAHAIO WHITE PAPER: 2014, updated for 2018. [Seattle, 2018.] P. 5.
5. Animal wellbeing / IAHAIO WHITE PAPER: 2014, updated for 2018. [Seattle, 2018.] Pp. 7–9.
6. *Breitenbach E., Stumpf E., Fersen L.V., Ebert H.V.* Dolphin-Assisted Therapy: Changes in Interaction and Communication between Children with Severe Disabilities and Their Caregivers. *Anthrozoös*, 2009, vol. 22, no. 3, pp. 277–289. DOI:10.2752/175303709X457612
7. *Breising K.* Approaches to the behavior of dolphins *Tursiops truncatus* during unstructured swim-with-dolphin programs: Dissertation / Freie Universität Berlin. Berlin, 2004. 101 p. DOI:10.17169/REFUBIUM-17390
8. *Breising K., Linke K., Todt D.* Can dolphins heal by ultrasound? *Journal of Theoretical Biology*, 2003, vol. 225, no. 1, pp. 99–105. DOI:10.1016/S0022-5193(03)00225-x
9. *Chia N.K.H., Kee N.K.N., Watanabe K., Poh P.T.C.* An Investigation on the Effectiveness of Dolphin Encounter for Special Children (DESC) Program for Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of American Academy of Special Education Professionals*, 2009, no. [3], pp. 57–87.
10. *Chia N.K.H., Kee N.K.N.* Dolphin as a psychopomp: A window into the psycho-space of children with autism. *Unlimited Human!*, 2010, no. 4, pp. 40–44.
11. *Cochrane A., Callen K.* Dolphins and their power to heal. Rochester: Publ. Healing Arts Press, 1992. 192 p. ISBN 0-89281476-4.
12. *Dilts R.M.* A Summative Evaluation of a Dolphin Assisted Therapy Program for Children with Special Needs: Ph.D. diss. / Oregon State University. Corvallis, 2008. 117 p.
13. *Dilts R., Trompisch N., Bergquist T.M.* Dolphin-Assisted Therapy for Children with Special Needs: A Pilot Study. *Journal of Creativity in Mental Health*, 2011, vol. 6, no. 1, pp. 56–58. DOI:10.1080/15401383.2011.557309
14. *Griffioen R.E., Enders-Slegers M.J.* The effect of dolphin-assisted therapy on the cognitive and social development of children with Down syndrome. *Anthrozoös*, 2014, vol. 27, no. 4, pp. 569–580. DOI:10.2752/089279314X14072268687961580
15. *Hernández-Espeso N., Martínez E.R., Sevilla D.G., Mas L.A.* Effects of Dolphin-Assisted Therapy on the Social and Communication Skills of Children with Autism Spectrum Disorder. *Anthrozoös*, 2021, vol. 34, no. 2, pp. 251–266. DOI: 10.1080/08927936.2021.1885140
16. *Humphries T.L.* Effectiveness of dolphin-assisted therapy as a behavioral intervention for young children with disabilities. *Bridges*, 2003, vol. 1, no. 6. 10 p.
17. *Lukina L.N.* Influence of dolphin assisted therapy sessions on the functional state of children with psychoneurological symptoms of diseases. *Human Physiology*, 1999, vol. 25, no. 6, pp. 676–679.
18. *Malan D.* Individual psychotherapy and the science of psychodynamics. 1st ed. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1979. 275 p. ISBN 0-75060755-6.
19. *Marino L.* Construct validity of animal-assisted therapy and activities: How important is the animal in AAT? *Anthrozoös*, 2016, vol. 25, no. sup1, pp. 139–151. DOI:10.2752/175303712X13353430377219
20. *Marino L., Lilienfeld S.* Third time's the charm or three strikes you're out? An updated review of the efficacy of dolphin-assisted therapy for autism and developmental disabilities. *Journal of Clinical Psychology*, 2021, vol. 77, no. 6, pp. 1–15. DOI:10.1002/jclp.23110
21. *Marino L., Lilienfeld S.* Dolphin-assisted therapy: Flawed data, flawed conclusions. *Anthrozoös*, 1998, vol. 11, no. 4, pp. 194–199. DOI:10.2752/089279398787000517

22. Marino L., Lilienfeld S. Dolphin-assisted therapy: More flawed data and more flawed conclusions. *Anthrozoös*, 2007, vol. 20, no. 3, pp. 239–249. DOI:10.2752/089279307X224782
23. MdYusof M.S.B., Chia N.K.H. The Dolphin Encounter for Special Children (DESC) Program: Effectiveness of Dolphin-Assisted Therapy for Children with Autism. *International Journal of Special Education*, 2012, vol. 27, no. 3, pp. 54–67.
24. Nathanson D.E. Dolphins and kids: A communication experiment. In Congress Proceedings of the XVI World Assembly of the World Organization for Preschool Education. [s.l.], 1980. Pp. 447–451.
25. Nathanson D.E., de Castro D., Friend H., McMahon M. Effectiveness of short-term dolphin assisted therapy for children with severe disabilities. *Anthrozoös*, 1997, vol. 10, no. 2, pp. 90–100. DOI:10.2752/089279397787001166
26. Nathanson D.E. Long-term effectiveness of dolphin assisted therapy for children with severe disabilities. *Anthrozoös*, 1998, vol. 11, no. 1, pp. 22–32. DOI:10.1080/08927936.1998.11425084
27. Nathanson D.E. Using Atlantic bottlenose dolphins to increase cognition of mentally retarded children. *Clinical and Abnormal Psychology*, 1989, vol. 1, no. 6, pp. 233–242.
28. Nathanson D.E., de Faria S. Cognitive improvement of children in water with and without dolphins // *Anthrozoös*, 1993, vol. 6, no. 1, pp. 17–29. DOI:10.2752/089279393787002367
29. Rugevičius M. et al. Dolphin therapy for autistic children: educational effects. *Spring University: Changing Education in a Changing Society*, 2006, vol. 1, pp. 101–105.
30. Salgueiro E., Nunes L., Barros A. et al. Effects of dolphin interaction program on children with autism spectrum disorder – an exploratory research. *BMC Research Notes*, 2012, vol. 5, article no. 199. 8 p. DOI: 10.1186/1756-0500-5-199
31. Servais V. Some comments on context embodiment in zootherapy: The case of the Autodolfijn project // *Anthrozoös*, 1999, vol. 12, no. 1, pp. 5–15. DOI:10.2752/089279399787000417
32. Smith B.A. *Between Species: Celebrating the Dolphin-Human Bond*. 1st ed. Oakland: Publ. Sierra Club Books, 2003. 373 p. ISBN: 1-57805070-7.
33. Smith B.A. Dolphins plus & autistic children. *Psychological Perspectives*, 1987, vol. 18, no. 2, pp. 386–393. DOI:10.1080/00332928708410866
34. Smith B.A. The autistic person experiences Atlantic bottlenose dolphins as therapy. *National Aquatics Journal*, 1988, vol. 4, no. 1, pp. 5–14.
35. Standards of practice for animal assisted activities and animal assisted therapy. Renton: Publ. Delta Society, 1996. 92 p. ISBN 1-88978501-6.
36. Stumpf E. Delphintherapie aus wissenschaftlicher Perspektive. Möglichkeiten der Evaluationsforschung im sonderpädagogischen. Freiburg: Publ. Fördergemeinschaft wissenschaftlicher Publikationen von Frauen, 2006. 227 p. ISBN 3-93934803-1.
37. Terrasi R. M. Dolphin-assisted therapy as a verbal operant condition for children with autism: Ph.D. Diss. / Barry University. Miami Shores, 2007. 167 p.

Информация об авторах

Зыков Алексей Александрович, педагог-психолог, тренер-психолог, ООО «Возрождение ВВЦ», Центр океанографии и морской биологии «Москвариум», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6602-9410>, e-mail: a.zykov@moskvarium.ru

Васильева Александра Евгеньевна, клинический психолог, тренер-психолог, ООО «Возрождение ВВЦ», Центр океанографии и морской биологии «Москвариум», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0571-3328>, e-mail: sae8994@yandex.ru

Давыдова Елизавета Юрьевна, кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник, Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, e-mail: davydovaeju@mgppu.ru

Information about the authors

Zykov A. Aleksey, educational psychologist, trainer-psychologist, «Vozrozhdenie VVC» LLC, Center for Oceanography and Marine Biology «Moskvarium», Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6602-9410>, e-mail: a.zykov@moskvarium.ru

Vasilyeva E. Aleksandra, clinical psychologist, trainer-psychologist, «Vozrozhdenie VVC» LLC, Center for Oceanography and Marine Biology «Moskvarium», Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0571-3328>, e-mail: sae8994@yandex.ru

Davydova Yu. Elizaveta, PhD in Biology, Leading Researcher of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Associate Professor of the Department of Differential Psychology and Psychophysiology of the Faculty «Clinical and Special Psychology», Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, e-mail: davydovaeju@mgppu.ru

Получена 06.11.2021

Received 06.11.2021

Принята в печать 19.11.2021

Accepted 19.11.2021

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ
EDUCATION & INTERVENTION METHODS

**Программа консультативного психолого-педагогического
сопровождения семей, воспитывающих детей с РАС,
«Кашенкин луг». Опыт оценки эффективности**

Панцырь С.Н.

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2772-7627>, e-mail: pancirsn@mgppu.ru

Красносельская Е.Л.

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4973-2953>, e-mail: krasnoselskayael@mgppu.ru

Данилина К.К.

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0396-2884>, e-mail: danilinakk@mgppu.ru

Давыдова Е.Ю.

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, e-mail: davidovaeju@mgppu.ru

Хаустов А.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9295>, e-mail: arch2@mail.ru

Освещено современное состояние проблемы оказания консультативной помощи детям с расстройствами аутистического спектра (РАС) в Российской Федерации, описаны типичные ситуации обращения семей за помощью и обоснована необходимость комплексного подхода к организации консультативной помощи. Представлена трехкомпонентная структура программы консультативного психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с РАС, «Кашенкин луг», разработанной в Федеральном ресурсном центре по организации комплексного сопровождения детей с РАС Московского государственного психолого-педагогического университета. Программа включает комплексное психолого-педагогическое обследование, разработку образовательного маршрута и получение обратной связи для анализа динамики развития. Показаны результаты оценки эффективности программы, демонстрирующие положительную динамику в развитии ребенка и в потребностях семьи. Зафиксированы изменения образовательных маршрутов, выявлена положительная динамика в формировании у детей адаптивных навыков, а также подтверждена востребованность повторных

CC BY-NC

консультаций. Дополнительно проанализированы типичные трудности, возникающие у родителей в процессе реализации полученных рекомендаций.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), психолого-педагогическое сопровождение, коррекционно-образовательная программа, программа «Кашенкин луг», образовательный маршрут.

Финансирование: Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00041-21-05 от 14.07.2021 «Комплексное сопровождение детей с РАС на основе доказательного подхода».

Благодарность: Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования администратора Федерального ресурсного центра МГППУ Баранову Н.А.

Для цитаты: *Панцырь С.Н., Красносельская Е.Л., Данилина К.К., Давыдова Е.Ю., Хаустов А.В.* Программа консультативного психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с РАС, «Кашенкин луг». Опыт оценки эффективности // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 4 (73). С. 50–61. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190406>

«Kashenkin Lug»: Program for Consultative Psychological and Educational Support for Families Having Children with ASD. Evaluation of Efficiency

Sergey N. Pantsyr

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE),
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2772-7627>, e-mail: pancirnsn@mgppu.ru

Elena L. Krasnoselskaya

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE),
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4973-2953>, e-mail: krasnoselskayael@mgppu.ru

Kamilla K. Danilina

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE),
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0396-2884>, e-mail: danilinakk@mgppu.ru

Elizaveta Yu. Davydova

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE),
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, email: davidovaeju@mgppu.ru

Artur V. Khaustov

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE),
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9295>, e-mail: arch2@mail.ru

The article presents current understanding of consultation of children with autism spectrum disorders (ASD) in Russia along with the typical contexts in which families looking for help. The necessity of an integrated approach to the organization of consultations shown. We introduce a three-component program of psychological and educational support developed at the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD of MSUPE. The program includes a comprehensive psychological and educational examination, the development of an educational route and the feedback receiving, aimed at the analysis of the dynamics of development. The results of the evaluation of the effectiveness of the implementation of the program shown, demonstrating positive dynamics in the development of the child and the emerging needs of the family. We registered change in educational pathways as well as improvement of adaptive behavior. Additionally, we analyzed typical difficulties in following recommendations as reported by parents.

Keywords: autism, autism spectrum disorders, effectiveness of intervention, psychological and pedagogical support, IEP individualized education program, educational support program «Kashenkin Lug», educational trajectory.

Funding: The reported study was funded within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00041-21-05, 14.07.2021, «Comprehensive support of children with ASD in the frame of an evidence-based approach»/

Acknowledgements: The authors are grateful to N.A. Baranova, the administrator of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD of MSUPE for the assistance in collecting of the data.

For citation: Pantsyr S.N., Krasnoselskaya E.L., Danilina K.K., Davydova E.Yu., Khaustov A.V. «Kashenkin Lug»: Program for Consultative Psychological and Educational Support for Families Having Children with ASD. Evaluation of Efficiency. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2021. Vol. 19, no. 4 (73), pp. 50–61. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190406> (In Russ.).

Введение

В 2020 году в субъектах Российской Федерации был проведен мониторинг численности детей с расстройствами аутистического спектра в соответствии с формой, разработанной Департаментом государственной политики в сфере защиты прав детей Министерства просвещения Российской Федерации совместно с Федеральным ресурсным центром (ФРЦ) по организации комплексного сопровождения детей с РАС ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» [13]. В ходе мониторинга осуществлялся сбор данных об общей численности обучающихся лиц с РАС в субъектах РФ, о численности лиц с РАС, получающих образование в службах ранней помощи (в системе образования), в дошкольных образовательных организациях, в общеобразовательных организациях на уровнях начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования и обучающихся по образовательным программам дошкольного, общего (начальное, основное и среднее) и профессионального образования. Результаты мониторинга и их сравнение с данными мировой статистики [14; 15] свидетельствуют о недостаточной выявляемости детей с расстройствами аутистического спектра в России и о неравномерности развития системы диагностики в различных регионах. По итогам мониторинга прослеживается неравномерность распределения обучающихся с РАС по уровням образования — от ранней помощи до высшего профессионального образования. Среди детей с РАС деятельностью служб ранней помощи охвачены 1,74% (572 ребенка); 8089 (24,5%) детей получают образовательные услуги на уровне дошкольного образования; 60% — школьники, обучающиеся на уровнях начального, основного и среднего общего образования (19852 человека); 0,81% (269 чел.) — на уровне среднего профессионального образования [13].

В настоящее время система помощи детям с РАС в Российской Федерации интенсивно развивается. На государственном уровне принят ряд важнейших законодательных актов, направленных на поддержку

детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей. Разработаны нормативные документы, обеспечивающие организацию процесса оказания комплексной помощи детям с РАС. Разработаны мероприятия межведомственного плана действий (межведомственной программы) по оказанию комплексной помощи детям с РАС в субъектах РФ. Создаются условия для развития деятельности учреждений разной ведомственной принадлежности в сфере оказания комплексной помощи детям с РАС и семьям их воспитывающим. Проводится обучение специалистов эффективным технологиям и методикам помощи детям с РАС. В практическую деятельность внедряются эффективные технологии, методики, направленные на выявление аутистических расстройств у детей с РАС, оказание ранней помощи, реализацию индивидуальных образовательных программ, подготовку к жизни в обществе. Происходит информирование населения об особенностях и проблемах детей с РАС, формирование толерантного отношения к таким детям. Издаются информационные и методические материалы по данной тематике. Активную консультативную помощь семьям оказывают родительские общественные некоммерческие организации (НКО), которые предоставляют психологическую и правовую поддержку семьям, а также помогают сориентировать родителей в вопросах получения помощи по различным направлениям в своем регионе.

Но несмотря на развивающуюся систему помощи детям с РАС, спектр обращений семей остается достаточно широким и имеет очень разный характер. Так, многие родители нуждаются в получении информации о состоянии, особенностях развития собственного ребенка, о медицинском лечении, а также направлениях диагностики, возможностях получения помощи, методах и способах обучения и воспитания, об организации досуговой деятельности и многом другом. При этом в каждые возрастные периоды развития ребенка семья сталкивается с различного рода трудностями. В период раннего развития, до трех лет, возникает необходимость получения информации о своевременной и качественной диагностике детей,

включения в программы обучения в рамках ранней помощи. В период дошкольного возраста возникают вопросы, относящиеся к выбору коррекционных программ, к подготовке к школе. Родителям младших дошкольников необходима помощь в определении варианта образовательной программы и формы получения образования, в подборе образовательной организации и специальных образовательных условий. Родители детей более старшего возраста нуждаются в получении информации о том, как включать ребенка в жизнь общества, как организовывать его досуг, требуется консультативная помощь в вопросах трудоустройства. Учитывая перечисленные аспекты, остается достаточно острой необходимостью организации консультативно-диагностической деятельности на базе государственных учреждений в рамках государственных услуг, доступных для большинства семей.

Что касается причин обращений, то семьи, воспитывающие детей с расстройствами аутистического спектра, испытывают тревогу из-за проблем развития, взаимодействия со сверстниками, формирования навыков и др. Пристального внимания требует период, когда родители впервые узнают о диагнозе ребенка. Члены семьи находятся в стрессовом состоянии, поведение каждого из них может быть не соответствующим положению, и на этом этапе важно помочь семье найти необходимые ресурсы, чтобы принять ситуацию и искать пути помощи. В этих случаях на первый план выступает роль психообразования: важно предоставить семьям достоверную информацию о самом заболевании, о том, где и какую помощь можно получить, какие методы наиболее эффективны. Исследование осведомленности родителей детей с РАС об аутизме в России показывает, что большинство их не удовлетворены объемом своих знаний по данному вопросу: 80% родителей отмечают важность получения дополнительной информации о РАС, о методах работы и формах помощи [1]. Перед специалистами встают следующие задачи: оценить риск наличия у ребенка расстройства аутистического спектра, помочь родителям справиться с тяжелым стрессом и оказать срочную помощь семье, предоставив родителям информацию относительно тех шагов, которые они должны предпринять, чтобы приступить к занятиям с ребенком. Для того чтобы оценить риск развития РАС существуют специально разработанные для этих целей стандартизированные методики [3; 10]. Сотрудниками научной лаборатории ФРЦ был разработан протокол комплексной диагностики детей с РАС [11]. Когда ребенок становится старше, остро встает вопрос о том, в какой школе и по какой образовательной программе он должен учиться, как можно попасть в такую школу, что нужно делать, чтобы обучение проходило успешно. Много проблем возникает и в процессе обучения в школе. Это могут быть трудности при усвоении школьной программы, нарушения поведения, отказ выполнять домашние задания и пр. Безусловно, на все эти вопросы родители должны

получить ответы от компетентных специалистов, хорошо разбирающихся в многочисленных проблемах, с которыми может столкнуться семья, воспитывающая ребенка с РАС. Таким образом, наиболее востребованы следующие виды консультативной помощи:

1. Первичное консультирование по вопросам диагностики нарушений развития.
2. Консультирование по вопросам организации занятий с ребенком.
3. Консультирование по выбору образовательного маршрута и программ обучения для ребенка с РАС при поступлении в школу.
4. Консультирование по вопросам преодоления трудностей школьного обучения [4].

Ежегодно сотни семей из различных регионов обращаются с запросом в ФРЦ на проведение консультаций, что свидетельствует о недостатке квалифицированной помощи по месту жительства.

Актуальной задачей для специалистов является разработка различных вариантов консультативно-диагностической помощи семьям, воспитывающим детей с РАС, а также системы оценки ее эффективности. В России и за рубежом разрабатываются принципы и критерии эффективности вмешательств [6; 9; 17; 18].

Основные сложности связаны с выбором критериев оценки эффективности консультативной помощи. В первую очередь возникает вопрос, как сравнивать эффективность разных методов у крайне гетерогенной группы детей с РАС. В настоящее время показателем эффективности консультативной помощи, ориентированной на семью, воспитывающую ребенка с РАС, является индивидуальная динамика развития ребенка. У детей с РАС важным критерием оценки динамики является улучшение адаптивного поведения, социализации, снижение количества проявлений нежелательного поведения. Однако отсутствие четкой процедуры оценки с использованием стандартизированных методик зачастую не позволяет считать выявленную эффективность доказанной.

Для повышения уровня оценки эффективности консультативной помощи важно использовать унифицированные инструменты оценки истории развития ребенка с РАС. В лонгитюдном анализе важно учитывать не только анамнестические, клинические данные с анализом широкого спектра факторов, но и оценивать эффективность выбранного коррекционного подхода в динамике, учитывая многообразие аспектов работы с родителями.

В настоящее время внимание исследователей направлено на выявление и разработку практик, имеющих научное обоснование и доказательство эффективности. При этом среди значительного множества различных вмешательств доказанную эффективность имеют немногие. К причинам этого можно отнести объективные трудности организации рандомизированных контролируемых исследований в соответствии с принятыми стандартами применительно к обучающим и развивающим методам, а так-

же сложность оценки эффективности конкретных воздействий в условиях комплексного вмешательства [2]. Данное направление требует дальнейшей работы по накоплению и анализу данных, а также конкретизацию результатов. Таким образом, можно говорить о том, что в настоящее время система оценки эффективности консультативной помощи семьям, воспитывающим детей с РАС, находится в стадии разработки и сфокусирована на выявлении истинного значения воздействия различных факторов и их групп на развитие, а также на уровень социальной адаптации для конкретного ребенка с РАС и для групп лиц с РАС.

Программа консультативного психолого-педагогического сопровождения детей с РАС «Кашенкин луг»

В настоящем исследовании представлен опыт оценки эффективности оказания помощи по программе консультативного психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с РАС, «Кашенкин луг».

Данная программа реализуется с 2016 года на базе Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ в рамках консультативно-диагностической службы. За период с 2016 года по ноябрь 2021 года в центр обратились более 700 семей из 71 региона РФ, воспитывающих детей с РАС и с сопутствующими расстройствами развития.

Программа «Кашенкин луг» состоит из цикла индивидуальных встреч с семьей, воспитывающей ребенка с РАС. В базовом варианте предусмотрены 4 встречи: в ходе двух первых встреч проводится психолого-педагогическое обследование, на основе результатов которого составляется заключение и разрабатывается индивидуальный план работы с ребенком. На третьей и четвертой встречах предусмотрены консультации для родителей, на которых их знакомят с результатами диагностики, детализируют маршрут, проводят обучение методам и приемам взаимодействия с ребенком.

Структура программы консультативного психолого-педагогического сопровождения детей с РАС «Кашенкин луг» представлена на рис. 1.

Цель и задачи программы

Целью программы является комплексное психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с РАС. В ходе реализации программы ставятся следующие задачи:

- обследование ребенка, выявление особенностей и уровня его развития;
- составление индивидуальной программы (перечня целей) работы с ребенком;
- обучение родителей эффективным методам и приемам работы с ребенком;
- информирование родителей о возможностях получения помощи.
- разработка рекомендаций по организации помощи, по выбору варианта адаптированной основной образовательной программы и созданию специальных образовательных условий для ребенка.



Рис. 1. Структура программы консультативного психолого-педагогического сопровождения детей с РАС «Кашенкин луг»

Трёхкомпонентная модель сопровождения ребенка с РАС включает следующие составляющие:

1. Проведение комплексной психолого-педагогической диагностики развития ребенка.
2. Разработка индивидуального плана работы и определение специальных условий обучения.
3. Получение обратной связи от родителей.

Разберем более подробно, из каких действий составляется каждый компонент модели сопровождения.

Проведение комплексной психолого-педагогической диагностики

Как правило, родители обращаются с различными запросами, которые можно условно разделить на несколько основных групп:

1. Обращения с запросом прояснить особенности психического развития ребенка и получить рекомендации по разработке плана коррекционной работы:

- проблемы поведения (частые истерики, агрессия и самоагрессия, убегания и др.),
- аутостимуляции,
- отсутствие речи,
- не откликается на имя и плохо понимает обращенную к нему речь,
- трудности общения с окружающими,
- трудности формирования навыков самообслуживания.

2. Обращения по вопросам получения рекомендаций по организации образовательного маршрута:

- в какой детский сад/школу пойти,
- по какой программе обучаться,
- с какими специалистами заниматься,
- в какой форме (модели) организовать обучение.

3. Обращения для получения рекомендаций по преодолению трудностей школьного обучения:

- проблемы в поведении во время уроков (отказ от занятий, разбрасывание предметов), при взаимодействии с учителями, одноклассниками (физическая агрессия, крики),
- трудности освоения школьной программы,
- трудности адаптации к школьной среде и процессу обучения,
- трудности общения со сверстниками.

Ориентируясь на запрос семьи, специалисты определяют дальнейший алгоритм построения консультации, в первую очередь, подбирая методы диагностического обследования. Важно выбрать такие методы, которые позволят в дальнейшем разработать рекомендации, отвечающие на первоначальный запрос родителей.

Комплексная психолого-педагогическая диагностика направлена на выявление особенностей и оценку развития по таким направлениям как:

- выраженность аутистических проявлений,
- когнитивное развитие,
- коммуникация,
- речевые навыки,

- социальное развитие,
- физическое развитие,
- учебные и академические навыки,
- развитие познавательной сферы.

В зависимости от уровня развития ребенка и этапа работы (первичная диагностика, повторное обследование, наблюдение в динамике) специалистами используются диагностические методики, представленные в *таблице 1*. Выбор этих методик осуществлен на основе собственных исследований [5] и анализе зарубежного опыта работы с детьми, имеющими РАС, приоритетно включающего методы с доказанной эффективностью.

Разработка индивидуального плана работы и определение специальных условий обучения

Полученные результаты позволяют определить психолого-педагогический профиль развития ребенка и подобрать специальные условия получения образования: вариант образовательной программы, модель организации образования, направления коррекционной работы и соответствующих специалистов, специальные методы (программы) обучения, способы адаптации учебных материалов и заданий, способы адаптации образовательной среды, специальные технические средства. Далее на основе выявленных дефицитов развития специалисты разрабатывают план коррекционной работы с указанием целей и рекомендаций по их достижению.

Пакет документов, включающий перечень специальных условий обучения, разрабатывается коллегиально командой специалистов и исключительно на основе полученных результатов диагностического обследования.

План коррекционной работы отражает содержание задач, входящих в такие блоки как: развитие навыков сотрудничества, коррекция нежелательного поведения, развитие коммуникации и речи, развитие навыков социализации, развитие игровых навыков, развитие социально-бытовых навыков и самообслуживания, физическое развитие, формирование навыков учебного поведения и академических навыков, познавательное развитие.

Выбор целей коррекции строится на основе определенных правил:

1. Ребенок должен быть готов к усвоению навыка: цель должна соответствовать уровню развития ребенка.
2. Навык должен способствовать уменьшению проблем в поведении.
3. Навык должен способствовать обучению другим навыкам.
4. Необходима работа по генерализации навыка — его переноса в различные ситуации.
5. Навык должен быть важен для повседневной жизни ребенка.
6. Цель коррекционной работы должна быть конкретной, измеримой и реально достижимой.

Перечень диагностических методик, используемых в рамках программы консультативного психолого-педагогического сопровождения

Название	Направленность
М-CHAT-R/F	Модифицированный скрининговый тест на аутизм для детей (Robins, Fein, Barton) младшего возраста (от 16 до 30 месяцев). М-CHAT-R/F представляет собой опросник из 20 вопросов, на которые отвечает родитель или другой человек, хорошо знающий ребенка.
KID-R	Русская версия Кентской шкалы оценки развития младенцев (Kent Infant Development Scale; KID Scale). Разработана группой сотрудников Кентского университета (США) под руководством профессора Ж. Рейтер. Является распространенной методикой оценки развития детей в возрасте до 16 месяцев. Состоит из 252 пунктов.
RCDI-2000	Адаптированный к условиям России вариант Шкалы оценки развития ребенка в возрасте от 14 месяцев до 3,5 лет (Child Development Inventory; CDI), разработанной доктором Г. Айртоном (Миннеаполис, США). Состоит из 216 пунктов.
Психолого-образовательный профиль РЕР-3	Комплекс методик, предложенный американскими учеными E. Schopler, M.D. Lansing, R.J. Reichler, L.M. Marcus, 2004. Предназначен для описания поведения и оценки уровня психомоторного развития у детей, имеющих нарушения коммуникации [19].
VB-MAPP	Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития [7].
ABLLS-R	Методика оценки базовых речевых и учебных навыков [8; 16].
Шкала адаптивного поведения Вайнленд (VABS)	Признанный в международной практике инструмент оценки адаптации лиц с нормальным и отклоняющимся развитием. Шкала Вайнленд — это полуструктурированное интервью, в ходе которого на вопросы интервьюера отвечают эксперты — родители ребенка или люди из его ближайшего окружения (те, кто о нем заботится и проводит с ним много времени) [20].
Тест Векслера (или Шкала Векслера)	Тест предназначен для диагностики уровня общего интеллекта и его составляющих (шкалы вербального и невербального интеллекта).
Диагностический комплект Семаго	Позволяет оценить состояние развития когнитивной, регуляторно-волевой и эмоционально-личностной сфер ребенка, включая его межличностные отношения.

Познакомиться с описанием кейсов и примеров заключений по результатам проведенного психолого-педагогического обследования ребенка специалисты и родители могут в методических рекомендациях «Консультативно-диагностическая работа с семьями, воспитывающими детей с РАС» [4].

Важным этапом работы с семьей в рамках модели сопровождения является процесс ознакомления родителей с подготовленными рекомендациями и обучения способам взаимодействия с ребенком по достижению поставленных задач коррекционного сопровождения.

При составлении рекомендаций по работе с детьми с РАС используются программы, включающие в приоритете методы с доказанной эффективностью [21]:

Программы для детей дошкольного возраста

1. Программа «Модификация поведения у детей с аутизмом»: руководство для родителей и специалистов».

2. «Книга Я» — Teaching Developmentally Disabled Children: The Me Book by O. Ivar Lovaas.

3. Программа «Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН».

Программы для детей школьного возраста и для детей с высокофункциональным аутизмом

1. «Ориентация в социальном мире»: «Navigating the Social World».

2. Программа «Чтение мыслей». Обучение детей с синдромом детского аутизма пониманию другого человека: «Mind Reading».

3. Программа для неговорящих детей с РАС «Научи меня говорить»: «Teach Me Language».

4. Коммуникационная система обмена изображениями — Picture exchange communication system (PECS) [12].

Получение обратной связи от родителей

Дальнейшее сопровождение семьи строится с учетом информации, полученной от обратной связи, которая осуществляется на основе личного или дистанционного взаимодействия специалиста и родителя по заранее намеченному алгоритму.

Метод — индивидуализированная анкета

В качестве метода сбора информации была выбрана индивидуализированная анкета, в которой родителю предлагалось перечислить то, чего удалось достичь в соответствии с рекомендациями специалистов, указанными в заключении, по следующему перечню вопросов:

1. Удалось ли Вам реализовать рекомендации по организации специальных образовательных условий:
— начать обучение по рекомендуемому варианту АООП;

— организовать обучение в соответствии с рекомендуемой моделью организации образования;

— обеспечить ребенка занятиями с рекомендуемыми специалистами по соответствующим направлениям коррекционной работы.

2. Опишите результаты поставленных задач в плане коррекционной работы, указав:

- уровень сформированности навыков (сформирован, частично, не сформирован);
- велась ли работа по формированию навыков в соответствии с рекомендациями специалистов;
- с какими трудностями вы столкнулись;
- степень Вашей удовлетворенности от достигнутого результата.

3. Существуют ли у Вас еще какие-либо трудности в реализации индивидуального плана коррекционной работы с ребенком? В чём именно?

4. Нуждаются ли Вы в повторной консультации специалистов?

В проведенном специалистами ФРЦ исследовании приняли участие 48 семей из 20 регионов РФ, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра в возрасте от 2 до 10 лет (10 девочек и 38 мальчиков).

Причины обращений были связаны с:

1. Потребностью в проведении комплексного психолого-педагогического обследования с целью получения дальнейших рекомендаций по коррекционной работе с ребенком: определение направлений и задач работы, методов и программ коррекции и обучения. Как правило, родители указывали на трудности речевого развития, трудности в развитии коммуникации и общении со сверстниками, несформированность социально-бытовых навыков, проявления нежелательного поведения (агрессия, аутоstimуляция, вокализации), трудности обучения. Потребность в разработке программы коррекционной работы отмечается при всех обращениях.

2. Потребностью в разработке рекомендаций по образовательному маршруту: определение варианта образовательной программы, модели обучения и другие специальные условия обучения исходя из потребностей ребенка. Данный запрос отмечался в 35% обращений и характерен для семей, воспитывающих детей 6–8 лет, для которых вопросы поступления в школу являются актуальными.

По истечении трех месяцев после прохождения консультативно-диагностического курса группе родителей из всех 48 семей была направлена анкета обратной связи для получения информации о выполнении составленных специалистами рекомендаций. На основании полученных из анкет данных с родителями проводились повторные встречи для прояснения вопросов развития ребенка.

В результате проведенного анализа собранных сведений из анкет обратной связи и дополнительного опроса родителей были получены следующие данные относительно результативности рекомендаций специалистов:

1. При организации образовательного маршрута в 63% случаев произошли положительные изменения, которые проявлялись в следующем:

— При прохождении психолого-медико-педагогической комиссии родители получили рекомендуемый специалистами ФРЦ вариант адаптированной образовательной программы.

— При определении образовательной организации часть родителей стремились сделать свой выбор в пользу той, в которой обучение ребенка планировалось в рекомендуемой модели обучения. Либо, в ряде случаев, родители стремились организовать рекомендуемую модель обучения в школе (детском саду), куда уже на тот момент был зачислен ребенок, в соответствии с рекомендациями специалистов службы. При этом заключение специалистов ФРЦ было для образовательной организации основополагающим.

2. Выбор рекомендуемых специалистов для ребенка был сделан семьями в 77% случаев. По результатам, полученным в ходе психолого-педагогического обследования ребенка, родителям были даны рекомендации начать или продолжать занятия со специалистами по соответствующим направлениям. В результате, многие родители отмечают, что организовали занятия по рекомендуемому направлению (например, начали занятия с педагогом-психологом по формированию навыков коммуникации с применением альтернативных средств коммуникации; организовали занятия с учителем-дефектологом по формированию учебного поведения; стали посещать занятия по адаптивной физкультуре или обратились к специалисту по поведению для разработки плана работы по коррекции нежелательного поведения). Также часть родителей обозначают, что благодаря полученным рекомендациям смогли организовать психолого-педагогическое сопровождение в той образовательной организации, в которой занимается ребенок. И в ряде случаев этому способствовали полученные от специалистов методические материалы и план коррекционной работы с ребенком.

3. В 90% случаев родители свидетельствуют о положительной динамике у ребенка в формировании адаптивных навыков, работа над которыми была отражена в плане коррекционной работы. Данный план работы включал перечень задач развития по различным группам навыков и сферам развития. Например, для ребенка 2-х лет с РАС, с отсутствием речи, в группе «коммуникация» определялись такие приоритетные задачи как формирование навыков «откликаться на имя», «выражать просьбу с помощью указательного жеста», «имитировать звуки». Далее родителю предлагались рекомендации по формированию указанных навыков. Важно отметить, что были родители (56% опрошенных), которые самостоятельно занимались с собственным ребенком в соответствии с подготовленным планом работы, и родители (58% опрошенных), которые организовали занятия со специалистами в соответствии с перечнем задач и рекомендациями по их достижению.

4. Также необходимо обратить внимание на тот факт, что при сборе информации от обратной связи и беседе с родителями в 67% случаев отмечает-

ся положительная динамика во взаимоотношениях между самими родителями и их ребенком. Они начинают лучше понимать ребенка, причины его поведения, быстрее договариваются, появляется понимание того, как самостоятельно организовывать занятия дома.

Несмотря на описанные выше положительные результаты работы и выявленную динамику в развитии ребенка, необходимость дальнейшего развития у детей адаптивных навыков сохраняется и отмечается в 98% ответов. В этой связи 94% родителей сообщают о потребности в повторной консультации. Дополнительный анализ повторных обращений позволил определить основные причины, которые связаны со следующими факторами:

— В первую очередь, с потребностью в дальнейшем планировании индивидуальной программы работы. Так, например, если все поставленные задачи в плане работы были достигнуты, то родителю требуется пересмотр программы сопровождения и указание перспективных задач развития. В ряде случаев инициатором повторного обращения является образовательная организация, в которой обучается ребенок.

— С ухудшением поведения: отмечаются ситуации, когда нежелательное поведение ребенка усиливается. В некоторых случаях это связано с изменениями условий обучения (например, ребенок перешел из детского сада в школу), а иногда из-за изменений правил взаимодействия со стороны самого родителя. В этом случае ребенок, протестуя, пытается более выраженным способом добиваться удовлетворения своих потребностей. В подобных ситуациях родителю требуется консультация по корректировке собственных действий, информационная поддержка (супервизия специалиста).

— С отсутствием компетенций у родителей: не все родители способны легко освоить специальные методы работы со своим ребенком, и в этой связи родители нуждаются в дополнительном сопровождении по вопросам применения методов обучения ребенка. Поэтому многие из них, если не получают такого сопровождения, стремятся к организации занятий с помощью специалистов.

— С нехваткой подготовленных специалистов: в ряде случаев семья сталкивается с отсутствием необходимых профессиональных компетенций у самих специалистов и с их неготовностью к работе по предложенным методическим материалам. В таких случаях требуется обучение специалистов.

— С неготовностью к работе с ребенком самих родителей: данное обстоятельство, как правило, связано с недостатком необходимых ресурсов у семьи (материальных, физических и, — довольно часто, — пси-

хологических). Данное обстоятельство требует дальнейших разработок программ сопровождения семьи.

Опираясь на данные, полученные в ходе повторного обращения семьи в консультативно-диагностическую службу ФРЦ, специалисты подготовили дополнительные рекомендации по работе с ребенком, по организации специальных условий обучения, высланы сопроводительные материалы (например, программы занятий, методические рекомендации для специалистов), дана консультация по корректировке действий родителя. В некоторых случаях проведено повторное обследование ребенка с целью разработки новых задач индивидуальной программы развития.

Выводы

Анализ полученных результатов работы по оценке эффективности реализации программы консультативного психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с РАС, «Кашенкин луг» позволяет сделать следующие выводы:

1. Результаты работы по программе свидетельствуют о положительных изменениях в организации рекомендуемого образовательного маршрута и создании специальных условий обучения ребенка.

2. Выявлена положительная динамика в формировании у детей адаптивных навыков.

3. Отмечается удовлетворенность родителей качеством детско-родительских взаимоотношений.

4. Подтверждается востребованность повторных консультаций со стороны родителей, а в ряде случаев, по инициативе образовательной организации, в которой обучается ребенок.

5. Дополнительно проанализированы типичные трудности, возникающие у родителей в процессе реализации полученных рекомендаций.

Представленные результаты исследования эффективности программы консультативного психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с РАС, позволили проанализировать возможности и существующие препятствия в реализации комплексных программ сопровождения детей и их семей. В планируемом в дальнейшем исследовании предполагается увеличение выборки, разработка алгоритма повторного (дальнейшего) сопровождения семьи и составление рекомендаций для родителей детей разных возрастных групп. Отдельным направлением исследования может стать формирование программы подготовки самих родителей для более эффективного обучения и воспитания детей. Также предполагается верификация представленной программы. ■

Литература

1. Богачева О.И., Иванов М.В., Симашкова Н.В. Осведомленность родителей о заболевании детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2019. Т. 17. № 4. С. 3–11. DOI:10.17759/autdd.2019170401

2. Давыдова Е.Ю., Сорокин А.Б., Хаустов А.В., Шведовский Е.Ф. Проблемы и перспективы интеграции методов с доказанной эффективностью в практику школьного обучения детей с расстройствами аутистического спектра // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10. № 1. С. 36–60. DOI:10.17759/cpse.2021100103
3. Данилина К.К., Коровина Н.Ю. Использование методики ADOS для диагностики расстройств аутистического спектра у подростков и взрослых // Детская и подростковая реабилитация. 2019. Т. 3. № 39. С. 54–56.
4. Консультативно-диагностическая работа с семьями, воспитывающими детей с РАС: Методические рекомендации / Под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. Москва: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 85 с. ISBN 978-5-94051-183-0.
5. Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Панцырь С.Н. и др. Сравнительный анализ диагностических методик, используемых в образовательных организациях г. Москвы при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2015. Т. 13. № 2. С. 8–16. DOI:10.17759/autdd.2015130202
6. Морозов С.А. О критериях эффективности практик работы с людьми, имеющими РАС // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 4. С. 10–15. DOI:10.17759/autdd.2017150402
7. Нигматуллина И.А., Борисова Н.С., Фролова А.С. Оценка базовых навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра с помощью методики VB-MAPP // Аутизм и нарушения развития. 2021. Т. 19. № 1. С. 25–33. DOI:10.17759/autdd.2021190103
8. Семенович М.Л., Манелис Н.Г., Хаустов А.В. и др. Описание методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) // Аутизм и нарушения развития. 2015. Т. 13. № 4. С. 3–11. DOI:10.17759/autdd.2015130301
9. Сорокин А.Б., Давыдова Е.Ю., Хаустов А.В. Специфика оценки эффективности психолого-педагогических вмешательств при работе с детьми с РАС // Социальные науки и детство. 2020. Т. 1. № 1. С. 58–67. DOI:10.17759/ssc.2020010105
10. Сорокин А.Б., Зотова М.А., Коровина Н.Ю. Скрининговые методы для выявления целевой группы «спектр аутизма» педагогами и психологами // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 3. С. 7–15. DOI:10.17759/pse.2016210302
11. Тюшкевич С. А., Данилина К. К., Мамохина У.А. Протокол комплексного диагностического обследования детей с РАС // Современные проблемы психологии и образования в контексте работы с различными категориями детей и молодежи: материалы научно-практической конференции. Москва: МФЮА, 2016. С. 87–94. ISBN 978-5-94811-239-8.
12. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS: Руководство для педагогов. Москва: Теревинф, 2011. 416 с. ISBN 978-5-4212-0026-0.
13. Хаустов А.В., Шумских М.А. Динамика в развитии системы образования детей с расстройствами аутистического спектра в России: результаты Всероссийского мониторинга 2020 года // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 1. С. 4–11. doi:10.17759/autdd.2021190101
14. Autism spectrum disorders / World Health Organization [Web resource]. 1 June 2021. URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders> (Accessed 08.12.2021).
15. Baio J., Wiggins L., Christensen D.L. et al. Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. *Morbidity and mortality weekly report. Surveillance summaries (Washington, D.C.: 2002)*, 2018, vol. 67, no. 6, pp. 1–23. DOI:10.15585/mmwr.ss6706a1
16. Partington J.W. The Assessment of Basic Language and Learning Skills Revised (The ABLLS-R): Scoring Instructions and IEP Development Guide (The ABLLS-R Guide). Pleasant Hill: Publ. Behavior Analysts Inc., 2006. 148 p.
17. Reichow B., Doering P., Chicchetti D.V. (eds.) Evidence-Based Practices And Treatments for Children with Autism. [s. l.]: Publ. Springer, 2011. 426 p. ISBN 978-144196973-6.
18. Schopler E. Comments to: C. Lord et al. “Challenges in Evaluating Psychological Intervention for Autistic Spectrum Disorders”. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2005, vol. 35, no. 6, pp.709–711.
19. Schopler E., Reichler R., Bashford A. Et al. Psychoeducational Profile-Revised: Vol. 1 (PEP-R). Austin: Publ. PRO-ED, 1990. 170 p.
20. Sparrow S., Balla D., Cicchetti D. Vineland Adaptive Behavior Scales. Circle Pines: Publ. American Guidance Service, 1984. 194 p.
21. Steinbrenner J.R., Hume K., Odom S.L. et al. Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism / Frank Porter Graham Child Development Institute. Chapel Hill, 2020. 143 p. URL: <https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf> (Accessed 08.12.2021).

References

1. Bogacheva O.I., Ivanov M.V., Simashkova N.V. Osvedomlennost' roditeli o zabolevanii detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Awareness of Parents about the Disease of Children with Autism Spectrum Disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2019, vol. 17, no. 4, pp. 3–11. DOI:10.17759/autdd.2019170401
2. Davydova E.Yu., Sorokin A.B., Khaustov A.V., Shvedovskii E.F. Problemy i perspektivy integratsii metodov s dokazannoi effektivnost'yu v praktiku shkol'nogo obucheniya detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Challenges and Perspectives of Evidence-Based Interventions Integration into Schooling of Children with Autism Spectrum Disorders]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya [Clinical Psychology and Special Education]*, 2021, vol. 10, no. 1, pp. 36–60. DOI:10.17759/cpse.2021100103

3. Danilina K.K., Korovina N.Yu. Ispol'zovanie metodiki ADOS dlya diagnostiki rasstroistv autisticheskogo spektra u podrostkov i vzroslykh [Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS) To Diagnose Autistic Spectrum Disorders In Adolescents And Adults]. *Detskaya i podrostkovaya reabilitatsiya [Child and adolescent rehabilitation]*, 2019, vol. 3, no. 39, pp. 54–56.
4. Khaustov A.V., Manelis N.G. (gen. eds.) Konsul'tativno-diagnosticheskaya rabota s sem'yami, vospityvayushchimi detei s RAS: Metodicheskie rekomendatsii [Consulting and diagnostic work with families raising children with ASD: Guidelines]. Moscow: Publ. Federal Resource Center of the Moscow State University of Psychology and Education, 2018. 85 p. ISBN 978-5-94051-183-0.
5. Manelis N.G., Khaustov A.V., Pansyr' S.N. et al. Sravnitel'nyi analiz diagnosticheskikh metodik, ispol'zuemykh v obrazovatel'nykh organizatsiyakh g. Moskvy pri rabote s det'mi s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Comparative analysis of diagnostic tools that are used in educational facilities of Moscow city during the work with children with autism spectrum disorder]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2015, vol. 13, no. 2, pp. 8–16. DOI:10.17759/autdd.2015130202
6. Morozov S.A. O kriteriyakh effektivnosti praktik raboty s lyud'mi, imeyushchimi RAS [On the efficiency criteria of work practices with ASD people]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2017, vol. 15, no. 4, pp. 10–15. DOI:10.17759/autdd.2017150402
7. Nigmatullina I.A., Borisova N.S., Frolova A.S. Otsenka bazovykh navykov u detei doshkol'nogo vozrasta s rasstroistvami autisticheskogo spektra s pomoshch'yu metodiki VB-MAPP [Assessment of Basic Skills of Children of a Preschool Age with Autism Spectrum Disorder Using the VB-MAPP]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2021, vol. 19, no. 1, pp. 25–33. DOI:10.17759/autdd.2021190103
8. Semenovich M.L., Manelis N.G., Khaustov A.V. et al. Opisaniye metodiki otsenki bazovykh rechevykh i uchebnykh navykov (ABLLS-R) [Description of the Assessment of Basic Language and Learning Skills Revisited (ABLLS:R)]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2015, vol. 13, no. 4, pp. 3–11. DOI:10.17759/autdd.2015130301
9. Sorokin A.B., Davydova E.Yu., Khaustov A.V. Spetsifika otsenki effektivnosti psikhologo-pedagogicheskikh vmeshatel'stv pri rabote s det'mi s RAS [Peculiarity of Efficiency Assessment for Educational and Psychological Interventions Used with Children with ASD]. *Sotsial'nye nauki i detstvo [Social Sciences and Childhood]*, 2020, vol. 1, no. 1, pp. 58–67. DOI:10.17759/ssc.2020010105
10. Sorokin A.B., Zotova M.A., Korovina N.Yu. Skringovye metody dlya vyyavleniya tselevoi gruppy «spektr autizma» pedagogami i psikhologami [Screening Methods for Identification of the Target Group Autism Spectrum For Special Education Teachers and Psychologists]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2016, vol. 21, no. 3, pp. 7–15. DOI:10.17759/pse.2016210302
11. Tyushkevich S. A., Danilina K. K., Mamokhina U. A. Protokol kompleksnogo diagnosticheskogo obsledovaniya detei s RAS [Protocol for a complex diagnostic evaluation of children with ASD]. In *Sovremennye problemy psikhologii i obrazovaniya v kontekste raboty s razlichnymi kategoriyami detei i molodezhi: materialy nauchno-prakticheskoi konferentsii [Current problems of psychology and education in the context of working with various categories of children and adolescents: proceedings of the scientific and practical conference]*. Moscow: Publ. Moscow University of Finance and Law, 2016. Pp. 87–94. ISBN 978-5-94811-239-8.
12. Frost L., Bondy A. Sistema al'ternativnoi kommunikatsii s pomoshch'yu kartochek PECS: Rukovodstvo dlya pedagogov [The Picture Exchange Communication System Training Manual]. Moscow: Publ. Terevinf, 2011. 416 p. ISBN 978-5-4212-0026-0.
13. Khaustov A.V., Shumskih M.A. Dinamika v razvitii sistemy obrazovaniya detej s rasstroistvami autisticheskogo spektra v Rossii: rezul'taty Vserossijskogo monitoringa 2020 goda // *Autizm i narusheniya razvitiya*. 2021. Tom 19. № 1. S. 4–11. doi:10.17759/autdd.2021190101
14. Autism spectrum disorders / World Health Organization [Web resource]. 1 June 2021. URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders> (Accessed 08.12.2021).
15. Baio J., Wiggins L., Christensen D.L. et al. Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. *Morbidity and mortality weekly report. Surveillance summaries (Washington, D.C.: 2002)*, 2018, vol. 67, no. 6, pp. 1–23. DOI:10.15585/mmwr.ss6706a1
16. Partington J.W. The Assessment of Basic Language and Learning Skills Revised (The ABLLS-R): Scoring Instructions and IEP Development Guide (The ABLLS-R Guide). Pleasant Hill: Publ. Behavior Analysts Inc., 2006. 148 p.
17. Reichow B., Doering P., Chicchetti D.V. (eds.) Evidence-Based Practices And Treatments for Children with Autism. [s. l.]: Publ. Springer, 2011. 426 p. ISBN 978-144196973-6.
18. Schopler E. Comments to: C. Lord et al. “Challenges in Evaluating Psychological Intervention for Autistic Spectrum Disorders”. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2005, vol. 35, no. 6, pp.709–711.
19. Schopler E., Reichler R., Bashford A. Et al. Psychoeducational Profile-Revised: Vol. 1 (PEP-R). Austin: Publ. PRO-ED, 1990. 170 p.
20. Sparrow S., Balla D., Cicchetti D. Vineland Adaptive Behavior Scales. Circle Pines: Publ. American Guidance Service, 1984. 194 p.
21. Steinbrenner J.R., Hume K., Odom S.L. et al. Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism / Frank Porter Graham Child Development Institute. Chapel Hill, 2020. 143 p. URL: <https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf> (Accessed 08.12.2021).

Информация об авторах

Панцырь Сергей Николаевич, кандидат психологических наук, методист Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2772-7627>, e-mail: pancirsn@mgppu.ru

Красносельская Елена Леонидовна, учитель-дефектолог Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4973-2953>, e-mail: krasnoselskayael@mgppu.ru

Данилина Камилла Касимовна, научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0396-2884>, e-mail: danilinakk@mgppu.ru

Давыдова Елизавета Юрьевна, кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра; доцент кафедры дифференциальной психологии и психофизиологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, email: davidovaeju@mgppu.ru

Хаустов Артур Валерьевич, кандидат педагогических наук, директор Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9295>, e-mail: arch2@mail.ru

Information about the authors

Sergey N. Pantsyr, PhD in Psychology, methodologist of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2772-7627>, e-mail: pancirsn@mgppu.ru

Elena L. Krasnoselskaya, special teacher of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4973-2953>, e-mail: krasnoselskayael@mgppu.ru

Kamilla K. Danilina, researcher of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE) Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0396-2884>, e-mail: danilinakk@mgppu.ru

Elizaveta Yu. Davydova, PhD in Biology, Leading Researcher of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, e-mail: davidovaeju@mgppu.ru

Artur V. Khaustov, PhD in Education, Director of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9295>, e-mail: arch2@mail.ru

Получена 11.11.2021

Принята в печать 19.11.2021

Received 11.11.2021

Accepted 19.11.2021

Внеурочная деятельность обучающихся с РАС и оценка эффективности ее реализации на примере программы «Идем в музей!»

Хилькевич Е.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5552-1215>, e-mail: hilkevichev@mgppu.ru

Внеурочная деятельность составляет основу воспитательной работы образовательного учреждения, направленной на развитие личности и создание условий для самоопределения и социализации обучающегося. Особое значение в этом процессе имеют внешкольные мероприятия, связанные с выездами на экскурсии в музеи. Специалисты Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) разработали модель включения в такую деятельность обучающихся, и на основе этой модели была создана программа социокультурной интеграции «Идем в музей!». Ряд измерительных методик: наблюдение, фиксация изменения поведения с помощью чек-листа, а также анкетирование родителей, — показали эффективность данной программы на протяжении четырех лет наблюдений за обучающимися с точки зрения социального развития и повышения качества жизни их семей.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), внеурочная деятельность, музей, программа «Идем в музей!», оценка эффективности, анкетирование.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00041-21-05 от 14.07.2021 «Комплексное сопровождение детей с РАС на основе доказательного подхода».

Для цитаты: Хилькевич Е.В. Внеурочная деятельность обучающихся с РАС и оценка эффективности ее реализации на примере программы «Идем в музей!» // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 4 (73). С. 62–69. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190407>

Extracurricular Activities for Students with ASD and the Efficiency Assessment of the Program «Let's go to the Museum!»

Evgeniya V. Khilkevich

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE),
Moscow, Russia
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5552-1215>, e-mail: hilkevichev@mgppu.ru

Extracurricular activities compose the basis of an educational institution, aimed at personal development and developing of conditions for self-determination and socialization of the student. Out-of-school activities such as museum excursions are highly important in this process. Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders professionals developed the inclusion model for students with ASD enrolled in Out-of-school activities. The program of sociocultural integration “Let's go to the Museum!” was developed based on this model. A number of assessment tools — The program efficiency was revealed by following tools and methods — observation, recording behavior change using a checklist, parents interview. Four years of observing students showed that their social behavior development and improving the quality of life of their families skills changed.

CC BY-NC

Keywords: autism spectrum disorders (ASD), extracurricular activities, museum, Program «Let's go to the Museum!», efficiency assessment, questionnaire.

Funding. The reported study was funded within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00041-21-05, 14.07.2021, «Comprehensive support of children with ASD in the frame of an evidence-based approach».

For citation: Khilkevich E.V. Extracurricular Activities for Students with ASD and the Efficiency Assessment of the Program «Let's go to the Museum!». *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2021. Vol. 19, no. 4 (73), pp. 62–69. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190407> (In Russ.).

Важной составляющей образовательного процесса в школе является организация внеурочной деятельности, учитывающая все аспекты воспитания гармоничной личности. В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [12] и в Федеральном законе от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» [13] большое внимание уделяется процессу воспитания как одной из важнейших составляющих образовательного процесса в целом. Образовательным организациям, согласно новому Федеральному закону от 31.07.2021, необходимо включать в образовательную программу также и рабочую программу воспитания, и календарный план воспитательной работы, в которых серьезное внимание отведено блоку выездной внеурочной деятельности обучающихся, реализуемой во время экскурсий, экспедиций и походов. Таким образом, в образовательной политике Российской Федерации за последние годы все больше внимания уделяется воспитательному потенциалу общеобразовательных учреждений, решению проблем гармоничного вхождения обучающихся в социальный мир и налаживанию ответственных взаимоотношений с окружающими их людьми [8].

Огромное значение воспитательная работа в школе имеет и для обучающихся с РАС. Эта деятельность реализуется в процессе выездных мероприятий: для многих учеников коллективные поездки в музеи с классом становятся важной частью школьной жизни, поскольку закладывают основы для формирования навыков полезного и содержательного досуга, приобщают к общекультурным и духовно-нравственным ценностям в доступной и интересной детям форме, удовлетворяют потребность в общении и совместной деятельности со сверстниками. Поездки в музеи — это тренинг социальных навыков в естественных условиях: дети с аутизмом учатся лучше понимать социальные ситуации, попадая в разные музейные среды, специально подготовленные к визиту «особенных» посетителей, что приводит к постепенному осмыслению социального окружения, своего места в нем. Помимо этого, в музеях происходит формирование эстетических потребностей и ценностей, эмоциональное развитие обучающихся и развитие их познавательной

активности, интереса к культуре и истории родной страны. Именно внеурочная деятельность является одним из важнейших источников для достижения личностных результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы и служит «основной цели современного образования — введению обучающихся с РАС в культуру, овладению ими социокультурным опытом» [7, с. 55].

Однако под оценкой эффективности внеурочной деятельности следует понимать не только результаты обучения самого ребенка, но и качество проектирования образовательной среды внутри и вне образовательной организации. Также необходимо оценивать усилия педагогов по координации взаимодействия субъектов образовательной среды (внутри и вне образовательной организации) для обеспечения доступа обучающихся к ресурсам при формировании и реализации индивидуальных образовательных программ и выполнении требований доступности образовательной среды [9]. Мониторинг, проектирование и обеспечение доступности образовательной среды вне школы являются ключевыми условиями успешной интеграции детей с РАС в социокультурные мероприятия. Все это входит в компетенции педагогов, работающих с обучающимися, имеющими расстройства аутистического спектра.

Итогом многолетней практики организации посещения музеев учениками школьно-дошкольного отделения ФРЦ МГППУ стало создание модели проектирования выездного мероприятия, способствующей наиболее эффективной интеграции в музейную среду.

Модель проектирования выездного мероприятия

Эта модель включает несколько этапов:

1. Взаимодействие с сотрудниками музея и совместное планирование предстоящего мероприятия.
2. Взаимодействие с родителями (законными представителями) обучающихся с целью выявления особых потребностей во время выездных мероприятий и информирование их о новых возможностях для социализации детей.
3. Проведение предварительной подготовки обучающихся к посещению музея.

4. Педагогическое наблюдение и тьюторское сопровождение детей во время проведения мероприятия. Осуществление фото- и видеосъемки мероприятия.

5. Проведение завершающего мероприятия по итогам поездки с элементами проектной деятельности [4].

На основе этой модели была разработана программа «Идем в музей!», способствующая поступательному включению учеников без опыта посещения общественных мест в новую для них и достаточно сложную на первых порах деятельность, требующую значительных организационных усилий от педагогов и сотрудников музеев. Важными результатами сотрудничества школы и музеев в рамках этой программы стали не только развитие обучающихся, но и рост профессионализма музейных сотрудников, научившихся создавать образовательные музейные программы с учетом требований сенсорной, коммуникативной, информационной доступности в русле концепции универсального дизайна [6].

Этапы проведения программы

Рассмотрим каждый этап программы подробнее.

Этап 1. Перед первым посещением педагогу необходимо оценить само пространство музея на предмет наличия сенсорных или иных рисков, которых возможно избежать на этапе планирования. Например, можно изменить маршрут привычной экскурсии, избегая многолюдных или насыщенных большим количеством бликующих объектов помещений. Также стоит избегать залов с неогороженными экспонатами, которые запрещено трогать посетителям. В большинстве современных музеев, рассчитанных на детскую аудиторию, в экспозиции присутствуют экспонаты, доступные для тактильного осмотра, иногда они занимают целые выставочные залы или отдельные зоны в музеях. Именно с них следует начинать знакомство с музейной темой.

Кроме того, стоит продумать с музейными сотрудниками, где можно организовать помещение или выделить специальную «тихую» зону для сенсорной разгрузки и отдыха от стрессового влияния каких-либо факторов или при усталости детей. «Тихая» комната в музее не обязательно должна быть отдельным постоянно функционирующим помещением: иногда музеи предлагают ее «мобильную версию», задействовав какое-то из пустующих помещений. Важно, чтобы комната была не перегружена раздражающими стимулами: здесь должно быть достаточно тихо, свет должен быть приглушен. Можно поместить внутри такой комнаты какие-то безопасные игрушки, сенсорно притягательные предметы. Главное сообщить учителю заранее, где это помещение будет находиться, чтобы он мог быстро его найти в случае возникновения необходимости.

Очень важно заранее ознакомиться с подробным сценарием или планом экскурсии, чтобы дать музейному специалисту рекомендации по адаптации

содержания и предложить идеи по изготовлению дополнительных материалов, облегчающих понимание и восприятие экскурсии (визуальное расписание, карточки-подсказки, рабочие листы и пр.). Иногда музеи с привлечением профильных специалистов создают новые сценарии адаптированных музейных программ, предназначенных непосредственно для детей с РАС [10].

Этап 2. Когда учитель только начинает работать с классом, он еще не владеет полной информацией о поведении своих учеников в новых для них местах, в публичных пространствах. В этом случае следует сначала собрать полную информацию, обратившись к другим специалистам, работающим с ребенком и родителями. Необходимо ознакомиться с результатами психолого-педагогического обследования обучающихся, а также провести беседу с родителями, узнать, посещал ли ребенок раньше музеи, досуговые учреждения или другие общественные места (аквапарки, вокзалы, рестораны и пр.), что ему больше всего понравилось, что было сложным. Можно воспользоваться предлагаемым ниже планом для проведения интервью с родителями [4]:

План структурированного интервью с родителями ребенка (в устной или письменной форме)

Пожалуйста, ответьте на несколько вопросов о вашем ребенке:

1. Есть ли у вашего ребенка специфические интересы, — темы или увлечения, которые волнуют его (ее) больше всего?

2. Каковы «сильные стороны» вашего ребенка?

3. Испытывает ли ваш ребенок чувство тревоги или беспричинный страх в местах скопления людей? В местах, где он бывает в первый раз? В чем это выражается?

4. Часто ли ваш ребенок посещает культурно-досуговые мероприятия, музеи, театры, концерты, фестивали и т.п.? Какие сложности при этом испытывает ребенок? Нравятся ли ему подобные мероприятия?

5. Какие аспекты поведения вашего ребенка в общественных местах беспокоят вас больше всего? Какие сложности социального взаимодействия он при этом испытывает?

6. Испытывает ли ваш ребенок сложности с переключением с одного занятия на другое? В чем это выражается?

7. Есть ли у вашего ребенка какие-либо сенсорные особенности (специфические реакции на звуковые, зрительные, тактильные стимулы, особенности восприятия запахов или вкусов)? Аллергические реакции? Соблюдает ли он специфическую диету; есть ли продукты, которых стоит избегать во время заключительного чаепития в музее?

8. Как обычно ваш ребенок выражает эмоции? Соответствуют ли они ситуации? Способен ли он регулировать собственные эмоции?

9. Легко ли ваш ребенок вступает в диалог или избегает участия в нем? Иницирует ли он диалоги сам?

Полученную информацию следует передать музейному педагогу: чем более точно он будет представлять себе состав группы с точки зрения уровня социального развития ее участников и навыков, которые сформированы у детей, а также их особых потребностей, тем лучше он сможет спроектировать структуру и адаптировать содержание занятия. Для этого учителю можно заполнить анкеты [4].

Наличие заполненных анкет помогает экскурсоводу получить полную информацию о составе и специфике группы. Иногда становится очевидно, что ему потребуется дополнительная поддержка, для чего может быть привлечен второй экскурсовод или волонтер. Таким образом, весь комплекс предварительных мероприятий: сенсорный «аудит» музея, обсуждение сценария программы, беседа с родителями и другими специалистами — позволяет спроектировать оптимальный «дизайн» внеурочного мероприятия, учитывающего потребности и возможности конкретной группы обучающихся.

Этап 3. Следующим этапом работы по подготовке к музейному занятию является предварительная работа с детьми. Чем меньше у них навыков, тем длительнее и тщательнее должна быть предварительная подготовка, с четким планом действий. Необходимо

создать у детей максимально полный визуальный образ того музея, который они собираются посетить, и поработать над теми навыками, которые им могут пригодиться, постараться сделать это мероприятие доступным и предсказуемым.

Для достижения этой цели необходимо использовать методы с доказанной эффективностью, которые помогут детям и педагогам с наибольшей отдачей использовать время перед поездкой [17]. В рамках программы «Идем в музей!» хорошо себя зарекомендовали следующие методы:

- Использование социальных историй [1].
- Обучение с использованием видео [15].
- Ролевые игры и поведенческие репетиции [3].
- Визуальное описание и другие инструменты визуальной поддержки [2; 5].

Эти методы имеют свою специфику при подготовке к посещению общественных мест и музеев, которую стоит учитывать учителям при их применении [14]. При системном подходе к организации подготовительной работы к внешкольным мероприятиям, по мере взросления детей и наращивания у них опыта участия в музейных экскурсиях, потребность в длительном структурированном предварительном процессе отпадает, постепенно он редуцируется до

Пример заполнения анкеты «Уровень социального развития»

Область развития	Да	Нет	Иногда	Комментарии
Проявляет ли ребенок (дети) инициативу к взаимодействию со взрослыми?	Да	Нет	Иногда	
Проявляет ли ребенок (дети) инициативу к взаимодействию со сверстниками?	Да	Нет	Иногда	Самостоятельные инициативы крайне редки
Принимает ли участие ребенок (дети) в совместной деятельности с группой сверстников?	Да	Нет	Иногда	
Воспринимает ли ребенок (дети) спокойно новые для него социальные ситуации?	Да	Нет	Иногда	
Может ли ребенок (дети) попросить помощи других людей?	Да	Нет	Иногда	Только у знакомых взрослых
Говорит ли ребенок (дети) или участвует в разговорах о предметах интереса других людей?	Да	Нет	Иногда	
Отвечает ли ребенок (дети) на вопросы, обращенные к нему?	Да	Нет	Иногда	За исключением Славы
Способен ли ребенок (дети) регулировать собственные эмоции?	Да	Нет	Иногда	За исключением Паши и Славы

Пример заполнения анкеты «Особые потребности участников групповых программ»

Возрастной и численный состав группы	9–10 лет, 8 человек
Сенсорные особенности и потребности участников	Аня может устать раньше остальных детей, необходимо наличие зоны для разгрузки
Коммуникативные особенности и потребности участников	Дети используют устную речь, но не всегда способны ответить на вопросы, требуются подсказки
Поведенческие особенности	Вадим может громко вокализовать, следует избегать залов, где необходимо соблюдать полную тишину
Специфические интересы, связанные с тематикой музея	Мальчики класса активно интересуются городским транспортом и схемами передвижения
Наличие сопровождающих	Дети приедут в сопровождении родителей и учителя
Дополнительная информация и пожелания по проведению мероприятия	Продолжительность экскурсии — не более 30 минут, желательно проведение творческого мастер-класса

устных сообщений с минимальной визуальной поддержкой незадолго до поездки. Это косвенно свидетельствует об эффективности такого подхода к проектированию внешкольной деятельности, когда необходимость в педагогической поддержке сокращается с каждым учебным годом.

Этап 4. В день экскурсии главной задачей сопровождающих группу учителей становится педагогическое наблюдение и тьюторская поддержка обучающихся, а также фото- и видеофиксация происходящего. Поскольку мы рассматриваем школьные экскурсии, прежде всего, как социальный тренинг в естественной среде, то получаем возможность наблюдать за развитием тех социальных навыков, которые чаще всего необходимы детям в музее, отслеживать, используют ли они навыки, полученные ранее, происходит ли их генерализация (просить и выполнять просьбы, подражать физическому и вербальному поведению сверстников, инициировать контакт, включаться во взаимодействие, инициированное другим ребенком, делиться с другими, демонстрировать людям различные предметы, указывать на них, адекватно привлекать к себе внимание других и пр.). Также очень важна динамика сокращения эпизодов дезадаптивного поведения, которое чаще всего препятствует семьям детей с аутизмом посещать общественные места. Специалисты в области тренингов социальных навыков предлагают использовать ряд параметров для динамического наблюдения, характеризующих изменение социального поведения [16]. Используя эти критерии, можно отслеживать прогресс в тех областях, которые развиваются во время участия в социокультурных мероприятиях в музеях. Для этой цели в рамках программы «Идем в музей!» был разработан чек-лист «Мониторинг прогресса социальных навыков», где сопровождающий педагог отмечал количество эпизодов определенного поведения [4].

Данный чек-лист следует заполнять педагогом, сопровождающим группу, на каждой экскурсии. При правильной организации внеурочной работы и следовании предложенной в данной статье структуре подготовки, частота проявления реакций, относящихся к первым трем параметрам, будет расти от поездки к поездке, а количество эпизодов дезадаптивного и аутостимулирующего поведения будет снижаться. В

этом документе также необходимо делать комментарии о причинах возникновения дезадаптивного поведения и реакциях на него окружающих людей, чтобы подумать, как избежать возникновения подобных эпизодов в дальнейшем. Динамическое наблюдение в течение трех лет при помощи этой шкалы за учащимися одного из классов школьно-дошкольного отделения ФРЦ МГППУ, участвовавшими в программе «Идем в музей!», показало стойкий прогресс в социальном развитии обучающихся при значительном сокращении нежелательного поведения в общественных местах.

Другим критерием, который будет свидетельствовать о прогрессе в развитии навыков, является постепенное изменение структуры и продолжительности музейной экскурсии. Когда первоклассники только начинают привыкать к регулярным посещениям музеев, стоит отдавать предпочтение следующей структуре занятия [10]:

- Знакомство экскурсовода с детьми и обсуждение плана занятия.
- Экскурсия по экспозиции.
- Мастер-класс или интерактивная игра.
- Чаепитие в музее.

Для первых мероприятий теоретическая часть экскурсии должна быть минимальной по продолжительности: не более 10–15 минут, так как именно восприятие информации на слух в статичном положении является самой сложной частью всего занятия, особенно в музеях с малым количеством тактильно доступных экспонатов. Акцент на этом этапе следует делать на практической части — творческом мастер-классе или подвижной игре с детьми. По мере взросления обучающихся и приобретения ими навыков посещения общественных мест, теоретическая часть начинает удлиняться, а мастер-класс становится необязательным. Так, выпускники школьно-дошкольного отделения ФРЦ МГППУ 2021 года, обучавшиеся по АООП 8.2-8.3, на первом году обучения могли в спокойном состоянии слушать экскурсию не более 20 минут. В мае этого года, на пятом году обучения, они принимали участие в адаптированной экскурсии стандартной продолжительностью 50 минут без единого эпизода нежелательного поведения.

Пример заполнения чек-листа «Мониторинг прогресса социальных навыков»

	Гриша	Паша	Маша	Слава	Комментарии
Инициативы к социальному взаимодействию со взрослыми	√√√√	√	√√√√√	√	
Инициативы к социальному взаимодействию со сверстниками	√√√	-	√√√√	-	
Количество социально приемлемых ответов и реакций	√√√√√√	√√	√√√√√√√	√√√	
Проявления дезадаптивного поведения	-	-	√	√√	
Проявления аутостимулирующего поведения	√√	√√	-	√	

Оценка эффективности программы

Возвращаясь к вопросу об оценивании личностных результатов детей на уровне начального общего образования, т.е. долгосрочных эффектов, ФГОС НОО ОВЗ предлагает применять метод экспертной оценки, который представляет собой процедуру оценки результатов на основе мнений группы специалистов, а также учитывать мнение родителей [11]. Результат анализа ФГОС предлагает оценивать в баллах от 0 (не изменилось) до 3 (значительное изменение).

Для того чтобы оценить эффективность внеурочной деятельности в музеях и ее влияние на развитие жизненных компетенций обучающихся, была выбрана методика анкетирования родителей детей, принимавших участие в программе «Идем в музей!» на протяжении 4-х лет, с 2017 по 2021 годы. Выборка составила 7 семей выпускников 4 класса «А» школьно-дошкольного отделения ФРЦ, обучавшихся по АООП вариантов 8.2 и 8.3. Родителям было задано по 9 вопросов, отражающих изменения за прошедшие 4 года отдельно у детей, у самих родителей, поскольку они всегда сопровождали детей в этих поездках, и общесемейные результаты. Родителям предлагалось оценить изменения в поведении детей по пяти параметрам, выделенным в «Мониторинге прогресса социальных навыков». В анкетах все 7 родителей отметили значительные изменения по пяти параметрам, кроме одного респондента, который по одному из параметров не выявил значительных изменений у ребенка (инициативы ко взаимодействию со сверстниками). Все родители отметили, что дети действительно научились посещать музеи и комфортно себя чувствовали в среде одноклассников во время таких выездов. Также родители отмечали, что программы были подобраны и адаптированы под потребности и возможности их детей. Ответы на вопросы, касающиеся результатов участия в программе для самих родителей, показали, что они чувствовали себя комфортно и спокойно во время организованных визитов в дружелюбные инклюзивные музеи, не опасаясь замечаний со стороны музейных смотрителей и сотрудников. В целом, большинство респондентов отметили, что они стали чаще бывать с ребенком в общественных местах, половина из них делают это в среднем 1-2 раза в месяц, однако в последние 2 года из-за пандемических ограничений это происходит нерегулярно. Для нас было важным услышать, что в числе досуговых учреждений, которые семьи сейчас посещают чаще всего, более половины респондентов назвали музеи. Мы попросили родителей привести пример наиболее значимого для них изменения в поведении ребенка при посещении общественных мест. Трое респондентов отметили сокращение и исчезновение эпизодов нежелательного поведения у их детей, один из респондентов отметил повышение мотивации к участию в экскурсии: ребенок стал более

внимателен и сосредоточен на содержательной части. В заключение родители высказали свои пожелания по расширению количества общественных учреждений, доступных для людей с аутизмом с помощью технологий, используемых в рамках программы «Идем в музей!».

Из результатов проведенного анкетирования можно сделать вывод, что представленная программа показала эффективность относительно развития у детей социальных навыков, необходимых при посещении общественных мест, а также способствовала сокращению эпизодов нежелательного поведения при посещении музеев. Сопутствующим эффектом реализации данной программы стало укрепление детско-родительских отношений и увеличение количества общественных мест, которые семьи стали посещать самостоятельно. Также следует отметить благоприятный психологический эффект от участия в программе родителей, у которых существенно снизилась тревожность при посещении общественных мест вместе со своими детьми благодаря поддержке педагогов и музейных сотрудников. Стоит также отметить, что бывшие одноклассники продолжили совместные походы в музеи уже самостоятельно, что также свидетельствует об эффективности программы «Идем в музей!», которая, помимо прочего, заложила основу для формирования мотивации к самостоятельной совместной досуговой деятельности у детей и их семей и способствовала сплоченности этого детско-родительского коллектива теперь уже бывших одноклассников.

В заключение следует подчеркнуть, что, помимо создания структурированной модели проектирования выездного мероприятия для детей с РАС и другими ментальными особенностями, которая широко применяется сегодня во многих специализированных образовательных организациях и НКО, следует отметить еще один социальный эффект внедрения программы «Идем в музей!». Важным результатом сотрудничества в рамках этой программы, предполагающей тесное сетевое взаимодействие между школой и музеем, стал значительный рост внимания к новой аудитории со стороны музейных специалистов: в недавние годы появлялось большое количество новых адаптированных программ и циклов занятий для детей с аутизмом, которые уже на регулярной основе предлагаются посетителям с особыми потребностями. Также стоит отметить внедрение специальных методов работы с детьми с аутизмом в музейную практику: метода социальных историй, визуальной поддержки, сенсорных карт и т.п. Все это стало возможным благодаря плотному сотрудничеству и внимательному учету индивидуальных особенностей различных групп обучающихся школьно-дошкольного отделения ФРЦ МГППУ, посетивших за последние годы десятки музеев Москвы, и способствовавших росту их инклюзивной культуры в целом. ■

Литература

1. *Грей К.* Социальные истории: Инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2018. 432 с. ISBN 978-5-91743-080-5.
2. *МакКланнахан Л.И., Крантц П.* Расписания для детей с аутизмом: Обучение самостоятельному поведению. Москва: СигналЪ, 2003. 130 с.
3. *Манелис Н.Г., Аксенова Е.И., Богорад П.Л. и др.* Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра: Методическое пособие. Москва: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 57 с. ISBN 978-5-94051-111-3.
4. *Манелис Н.Г., Хилькевич Е.В., Сорокин А.Б.* Особенности организации внешкольных мероприятий для обучающихся с РАС в музеях: Методические рекомендации. Москва: ИКОМ России, 2021. 160 с.
5. *Коэн М.Дж., Герхардт П.Ф.* Визуальная поддержка: Система действенных методов для развития навыков самостоятельности у детей с аутизмом. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2018. 280 с. ISBN 978-5-91743-079-9.
6. Перечень контрольных вопросов и рекомендаций по обеспечению доступности музея для посетителей с ментальными особенностями / Проект «Инклюзивный музей»: [Электронный ресурс]. Москва, 2020. 40 с. URL: <https://vbudushee.ru/upload/iblock/429/429a72f6171912cb6d416b8ee55b8c77.pdf> (дата обращения: 06.12.2021).
7. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра: одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (22.12.2015 г.) [Электронный ресурс]. [б. м.], 2015. 437 с. URL: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-obuchayushchixsya-s-rasstrojstvami-autisticheskogo-spektra/> (дата обращения: 06.12.2021).
8. Примерная программа воспитания [(проект) (утв. на заседании Федерального учебно-методического объединения по общему образованию от 2.06.2020)] [Электронный ресурс]. Москва, 2020. 21 с. URL: <http://form.instrao.ru/> (дата обращения: 06.12.2021).
9. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (утв. Приказом министерства труда и социальной защиты РФ от 10.01.2017 № 10н) [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/420390300#6500IL> (дата обращения: 06.12.2021).
10. Сборник лучших сценариев музейных занятий для детей с особенностями ментального развития / Проект «Инклюзивный музей». Москва: ИКОМ России, 2019. 165 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 № 1598) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 05.12.2021).
12. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2018) «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. 2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7598.
13. Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся» // Российская газета. 2020. Федеральный вып. № 174 (8228). 6 с.
14. *Хилькевич Е.В.* Социальные истории и инструменты визуальной поддержки в музеях: методическое пособие / Проект «Инклюзивный музей» [Электронный ресурс]. Москва, 2020. 101 с. URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/3678/metodicheskoe-posobie_fin_2.pdf (дата обращения: 05.12.2021).
15. *Bellini S.* Building Social Relationships: A Systematic Approach to Teaching Social Interaction Skills to Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders and Other Social Difficulties. – Swawnee Mission: Publ. Autism Asperger Publishing Company, 2006. 270 p. ISBN 978-1-93128294-9.
16. *Rotheram-Fuller E., Kim M., Seiple D. et al.* Social Skills Assessments for Children with Autism Spectrum Disorders. *Autism – Open Access*, 2013, vol. 3, no. 3. 8 p.
17. *Steinbrenner J.R., Hume K., Odom S.L. et al.* Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism / Frank Porter Graham Child Development Institute. Chapel Hill, 2020. 143 p. URL: <https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf> (Accessed 06.12.2021).

References

1. *Gray C.* Sotsial'nye istorii: Innovatsionnaya metodika dlya razvitiya sotsial'noi kompetentnosti u detei s autizmom [My Social Stories Book]. Ekaterinburg: Publ. Rama Publishing, 2018. 432 p. ISBN 978-5-91743-080-5.
2. *McClannahan L.E., Krantz P.J.* Raspisaniya dlya detei s autizmom: Obuchenie samostoyatel'nomu povedeniyu [Activity Schedules for Children with Autism: Teaching Independent Behavior]. Moscow: Publ. Signal», 2003. 130 p.
3. *Manelis N.G., Aksenova E.I., Bogorad P.L. et al.* Formirovanie zhiznennykh kompetentsii u obuchayushchikhsya s rasstrojstvami autisticheskogo spektra: Metodicheskoe posobie [Forming life competencies in students with autism spectrum disorders: Toolkit]. Moscow: Publ. Federal Resource Center of the Moscow State University of Psychology and Education, 2016. 57 p. ISBN 978-5-94051-111-3.
4. *Manelis N.G., Khil'kevich E.V., Sorokin A.B.* Osobennosti organizatsii vneshkol'nykh meropriyatii dlya obuchayushchikhsya s RAS v muzeyakh: Metodicheskie rekomendatsii [Specifics of organizing extracurricular events for students with ASD in museums: Guidelines]. Moscow: Publ. ICOM Russia, 2021. 160 p.
5. *Cohen M.J., Gerhardt P.F.* Vizual'naya podderzhka: Sistema deistvennykh metodov dlya razvitiya navykov samostoyatel'nosti u detei s autizmom [Visual Supports for People With Autism]. Ekaterinburg: Publ. Rama Publishing, 2018. 280 p. ISBN 978-5-91743-079-9.

6. Perechen' kontrol'nykh voprosov i rekomendatsii po obespecheniyu dostupnosti muzeya dlya posetitelei s mental'nymi osobennostyami / Proekt «Inklyuzivnyi muzei» [List of control questions and recommendations on providing accessibility for neurodivergent people in a museum / Inclusive Museum Project]. [Web resource]. Moscow, 2020. 40 p. URL: <https://vbudushee.ru/upload/iblock/429/429a72f6171912cb6d416b8ee55b8c77.pdf> (Accessed 06.12.2021).
7. Primernaya adaptirovannaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s rasstrojstvami avtisticheskogo spektra: odobrena resheniem federal'nogo uchebno-metodicheskogo ob"edineniya po obshchemu obrazovaniyu (22.12.2015 g.) [Approximate adapted basic general education program of elementary general education for students with ASD: approved by the decision of the Federal education methods association on general education (22.12.2015)] [Web resource]. [s. l.], 2015. 437 p. URL: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshchego-obrazovaniya-obuchayushchikhsya-s-rasstrojstvami-avtisticheskogo-spektra/> (Accessed 06.12.2021).
8. Primernaya programma vospitaniya [(proekt) (utv. na zasedanii Federal'nogo uchebno-metodicheskogo ob"edineniya po obshchemu obrazovaniyu ot 2.06.2020)] [Approximate education program (project) (appr. at the meeting of the Federal education methods association on general education on 2.06.2020)] [Web resource]. Moscow, 2020. 21 p. URL: <http://form.instrao.ru/> (Accessed 06.12.2021).
9. Professional'nyi standart «Spetsialist v oblasti vospitaniya» (utv. Prikazom ministerstva truda i sotsial'noi zashchity RF ot 10.01.2017 № 10н) [Professional standard “Education specialist” (appr. by the Order of the Ministry of labor and social protection of the Russian Federation from 10.01.2017 no. 10н)] [Web resource]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/420390300#6500IL> (Accessed 06.12.2021).
10. Sbornik luchshikh stsensarijev muzeinykh zanyatii dlya detei s osobennostyami mental'nogo razvitiya / Proekt «Inklyuzivnyi muzei» [Collection of best scenarios for museum activities for neurodivergent children / Inclusive Museum Project]. Moscow: Publ. ICOM Russia, 2019. 165 p.
11. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 19.12.2014 № 1598) [Federal state education standard of elementary general education for students with disabilities (appr. by the order of the Ministry of education and science of the Russian Federation from 19.12.2014 no. 1598)] [Web resource]. URL: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (Accessed 05.12.2021).
12. Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 № 273-ФЗ (red. ot 25.12.2018) «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» [Federal law from 29.12.2012 no. 273-ФЗ (25.12.2018 revision) “On education in the Russian Federation”]. *Sobranie zakonodatel'stva Rossiiskoi Federatsii* [Collection of the Russian Federation legislation], 2012, no. 53 (pt. 1), article no. 7598.
13. Federal'nyi zakon ot 31.07.2020 № 304-ФЗ «O vnesenii izmenenii v Federal'nyi zakon “Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii” po voprosam vospitaniya obuchayushchikhsya» [Federal law from 31.07.2020 № 304-ФЗ «On revising the Federal law “On education in the Russian Federation” on the issues of the students' upbringing»]. *Rossiiskaya gazeta* [Russian Gazette], 2020, federal issue no. 174 (8228). 6 p.
14. *Khil'kevich E.V.* Sotsial'nye istorii i instrumenty vizual'noi podderzhki v muzeyakh: metodicheskoe posobie / Proekt «Inklyuzivnyi muzei» [Social stories and visual support tools in museums: toolkit / Inclusive Museum Project] [Web resource]. Moscow, 2020. 101 p. URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/3678/metodicheskoe-posobie_fin_2.pdf (Accessed 05.12.2021).
15. *Bellini S.* Building Social Relationships: A Systematic Approach to Teaching Social Interaction Skills to Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders and Other Social Difficulties. — Swawnee Mission: Publ. Autism Asperger Publishing Company, 2006. 270 p. ISBN 978-1-93128294-9.
16. *Rotheram-Fuller E., Kim M., Seiple D. et al.* Social Skills Assessments for Children with Autism Spectrum Disorders. *Autism – Open Access*, 2013, vol. 3, no. 3. 8 p.
17. *Steinbrenner J.R., Hume K., Odom S.L. et al.* Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism / Frank Porter Graham Child Development Institute. Chapel Hill, 2020. 143 p. URL: <https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf> (Accessed 06.12.2021).

Информация об авторах

Хилькевич Евгения Владимировна, кандидат политических наук, руководитель направления социокультурной интеграции Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5552-1215>, e-mail: hilkevichev@mgppu.ru

Information about the authors

Evgeniya V. Khilkevich, PhD in Political science, head of social-cultural integration branch of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5552-1215>, e-mail: hilkevichev@mgppu.ru

Получена 26.10.2021

Received 26.10.2021

Принята в печать 19.11.2021

Accepted 19.11.2021

Комплексная оценка результативности технологии индивидуализации АООП дошкольного образования для детей с РАС «Скорошкольник»

Дон Г.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0804-7228>, e-mail: dongv@mgppu.ru

Ерофеева Ю.И.

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4319-029X>, e-mail: erofeevayui@mgppu.ru

Салимова К.Р.

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6328-001X>, e-mail: salimovakr@mgppu.ru

Давыдова Е.Ю.

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, e-mail: davidovaeju@mgppu.ru

Хаустов А.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9295>, e-mail: arch2@mail.ru

Представлена технология индивидуализации адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования детей старшего дошкольного возраста в группе кратковременного пребывания с учетом индивидуальных особенностей детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) «Скорошкольник», разработанная сотрудниками Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС (ФРЦ). Показаны ключевые принципы технологии индивидуализации программы подготовки к школе в соответствии с ведущими особенностями каждого ребенка. Проведено пилотное исследование эффективности программы с применением комплексной оценки динамики развития базовых навыков, необходимых для обучения в группе. Применены стандартизованные методы («Психолого-образовательный профиль (РЕР-3)», Шкала адаптивного поведения Вайнленд (Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS) и специально разработанные инструменты оценки достижения целей программы. Показана эффективность программы в отношении формирования базовых навыков коммуникации, речевого, познавательного и моторного развития, а также снижения выраженности нежелательного поведения и улучшения регуляции поведения.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра (РАС), подготовка к школьному обучению, эффективность вмешательства.

Финансирование: Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00041-21-05 от 14.07.2021 «Комплексное сопровождение детей с РАС на основе доказательного подхода».

Для цитаты: Дон Г.В., Ерофеева Ю.И., Салимова К.Р., Давыдова Е.Ю., Хаустов А.В. Комплексная оценка результативности технологии индивидуализации АООП дошкольного образования для детей с РАС «Скороскольник» // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 4 (73). С. 70–85. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190408>

Comprehensive Assessment of the Progress of «Skoroshkolnik» Technology Implementation. The Individualization of the Adapted Basic Education Program for Preschoolers with ASD

Galina V. Don

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE),
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0804-7228>, email: dongv@mgppu.ru

Yulia I. Erofeeva

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE),
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4319-029X>, email: erofeevayui@mgppu.ru

Kseniya R. Salimova

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE),
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6328-001X>, email: salimovakr@mgppu.ru

Elizaveta Yu. Davydova

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE),
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, email: davidovaeju@mgppu.ru

Artur V. Khaustov

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE),
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9295>, e-mail: arch2@mail.ru

Present article considers the technology «Skoroshkolnik» which was developed for the individualization of the adapted basic educational program of preschool education of children of senior preschool age in the group of short-term stay, including the individual characteristics of children with autism spectrum disorders (ASD). The program was developed by educational professionals of the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support for Children with ASD of MSUPE. Key principles of the technology are shown in accordance with individual characteristics of children with ASD. A pilot study of program effectiveness carried out using a comprehensive assessment of dynamics of basic skills necessary for teaching in a group. To assess goals achievement we used following methods – «Psychological and educational profile (PEP-3)», Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS) as well as specially developed tools. The study revealed that the program was effective for basic communication skills, speech, cognitive and motor development, as well as reduced the severity of undesirable behavior and improved behavior regulation.

Keywords: autism, autism spectrum disorders (ASD), preparation for schooling, effectiveness of intervention.

Funding. The reported study was funded within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00041-21-05, 14.07.2021, «Comprehensive support of children with ASD in the frame of an evidence-based approach».

For citation: Don G.V., Erofeeva Yu.I., Salimova K.R., Davydova E.Yu., Khaustov A.V. Comprehensive Assessment of the Progress of «Skoroshkolnik» Technology Implementation. The Individualization of the Adapted Basic Education Program for Preschoolers with ASD. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2021. Vol. 19, no. 4 (73), pp. 70–85. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2021190408> (In Russ.).

Введение

В системе образования Российской Федерации в 2020 году, по данным Всероссийского мониторинга численности детей с расстройствами аутистического спектра, по сравнению с 2019 годом увеличилась численность лиц с РАС на 42% [11].

Анализ результатов мониторинга показал, что в России общая численность детей с РАС на уровне дошкольного образования — 8089 человек, их доля в общей численности лиц с РАС составляет 24,5 %. Среди применяемых моделей организации дошкольного образования группы компенсирующего вида по-прежнему сохраняют ведущую позицию: 5347 детей с РАС дошкольного возраста получают образование в таких группах.

Процент дошкольников с расстройствами спектра аутизма, обучающихся по адаптированной основной образовательной программе дошкольного образования для детей с РАС (АООП ДО РАС), растет и составляет уже почти 55% от общего числа детей с РАС этой возрастной группы. Согласно полученным сведениям, обучение детей с РАС по АООП ДО РАС проходит далеко не во всех регионах, по разным причинам образование дошкольников проводится по неспецифичным для расстройств аутистического спектра программам в группах нормотипичных сверстников или детей с другими нарушениями развития, что снижает качество их воспитания, образования и сопровождения [11].

Подготовка к школьному обучению детей с РАС является приоритетным запросом со стороны учителей начальной школы. На основе анализа готовности к школе детей с РАС, поступающих в первые классы, учителя отмечают наибольшую успешность в адаптации к школе и при обучении тех детей, которые имели такую подготовку.

В России сохраняется кадровая проблема по обеспечению детей и обучающихся с РАС специалистами, влияющая на качество психолого-педагогического сопровождения в процессе обучения. Результаты мониторинга показали, что более чем 24448 педагогам различных специальностей, работающим с лицами с РАС, необходимо пройти соответствующие курсы повышения квалификации по направлениям их деятельности. Недостаточное знание психолого-педагогических технологий индивидуализации обучения, развития, воспитания детей с РАС, слабое владение дифференцированным инструментом обучения детей с РАС — это проблемы современного педагога.

Готовность ребенка к школе определяется по его физическому, интеллектуальному и эмоциональному

развитию [18; 23]. Базовые навыки готовности к школе включают развитие мелкой и крупной моторики, языковых навыков и навыков коммуникации, а также социально-эмоциональное развитие (включая игровую деятельность и саморегуляцию). Владение этими навыками важно для успешного перехода к начальному классу школы и дальнейшего обучения [16]. Дети с РАС сталкиваются с социальными, поведенческими и коммуникативными трудностями, в результате чего они особенно уязвимы в процессе перехода в школу. Кроме того, по сравнению с другими группами детей с ОВЗ, именно детям с РАС сложнее адаптироваться к школьной среде. Это связано с дефицитом социальных и коммуникативных навыков, которые в сочетании со стереотипным поведением затрудняют полноценное участие в занятиях. Поэтому для данной группы требуются комплексные и индивидуальные планы подготовки, разработанные с учетом потребностей детей [24].

Количество исследований, в которых оцениваются программы раннего вмешательства для детей с РАС, существенно меньше, чем количество таких же исследований для нормотипичных детей. Несмотря на это показано, что программы раннего вмешательства в этой группе облегчают адаптацию к школе и последующее обучение [19].

Как в России, так и в зарубежных странах признается необходимость специальной подготовки к школе детей с РАС. Тем не менее практически отсутствуют исследования эффективности программ групповой работы. За рубежом дети с РАС поступают в массовые школы в соответствии с принятым инклюзивным подходом: в таких случаях проводится индивидуальная работа по коррекции дефицитов, адаптации ребенка с РАС к общеобразовательной среде и по обучению взаимодействию с типично развивающимися сверстниками [22]. Показано, что инклюзия может увеличивать стресс как у детей с РАС, так и у нормотипичных детей, в результате чего успешность обучения снижается [20]. При поступлении в коррекционный класс или школу для учеников разрабатываются индивидуальные образовательные маршруты: для устранения дефицитов и более успешного обучения используют стратегии, основанные на прикладном и функциональном анализе поведения [18; 14]. Преимущество такой школы или класса также и в том, что в них есть возможность адаптировать учебную среду согласно потребностям детей с РАС.

В обзоре, представленном Fleug с соавторами [15], была проанализирована эффективность вмешательств, результаты которых опубликованы Национальным центром профессионального развития в

области расстройств аутистического спектра США и используются для подготовки к школе детей с РАС. Авторы выделили следующие наиболее эффективные приемы работы: вмешательства, основанные на контроле antecedентов, подкрепление требуемого поведения, гашение (отмена или устранение поощрения мешающего поведения с целью уменьшения частоты его проявлений), моделирование, обучение методом отдельных блоков [25], социальные истории. В контексте прикладного анализа поведения также используются подсказки — вербальная, жестовая или физическая помощь, которая предоставляется ученику при освоении целевого поведения или навыка. Подсказки, как правило, предоставляются взрослым или ровесником до того, как ученик попробует применить навык. В контексте работы с подсказками часто используется техника «Задержка по времени». Она представляет собой временную задержку между инструкцией специалиста и предоставлением подсказки. От занятия к занятию временная задержка все больше увеличивается, что предотвращает зависимость от подсказок и позволяет совсем отказаться от них. При освоении требуемых навыков для детей с РАС эффективно использовать визуальное подкрепление — визуальные материалы, которые помогают ученику самостоятельно и без подсказок демонстрировать желательное поведение или навыки. В качестве визуальной поддержки применяются изображения, предметы, изменения окружающей среды и визуальных границ, визуальные расписания, карты, ярлыки, системы организации и временные шкалы [22]. Для улучшения навыков коммуникации как за рубежом, так и в России широко используется система коммуникации при помощи обмена карточками с изображениями (PECS) [12]. Дети сначала учатся общаться с помощью отдельных картинок, а позже овладевают навыком комбинирования карточек, создавая таким образом более сложные «высказывания». С помощью этой системы дети учатся выстраивать спонтанную и функциональную коммуникацию, которая стимулирует развитие речи. Также для устранения дефицита коммуникации отдельно может применяться тренинг функциональной коммуникации. Специалист замещает проблемное поведение, имеющее коммуникативную функцию, более приемлемой коммуникацией, которая выполняет ту же функцию.

При подготовке к обучению детей с РАС важное место занимают физические упражнения. Они позволяют развивать как крупную, так и более мелкую моторику у детей, снимают гипертонус, улучшают общую координацию, что положительно влияет на адаптацию ребенка, а также на процесс обучения [3; 7]. Группа Oriel исследовала, как 15-минутные физические упражнения перед уроком влияют на академическую успеваемость учащихся. Авторы показали, что при непродолжительном выполнении упражнений перед уроком успеваемость маленьких детей с РАС улучшалась [17; 21]. Эти результаты согласовы-

вались с результатами, полученными для детей старшего возраста. Авторы считают, что это может стать одной из стратегий улучшения успеваемости.

В России подготовка к школе ребенка с РАС выходит за рамки формирования отдельных навыков или групп навыков [8]. Помимо восполнения дефицитов, характерных для РАС, подготовка к школе требует освоения и тех навыков, которые у нормотипичных детей усваиваются в самом раннем возрасте, а также формирования учебного поведения. В связи с этим, в отечественной коррекционной традиции работа с ребенком ведется в разных областях: усвоение бытовых навыков, восполнение социально-коммуникативных дефицитов, развитие эмоциональной сферы, а также выработка стереотипа учебного поведения [4]. Известно, что для построения успешной программы обучения и сопровождения учителям и родителям необходимо научиться понимать особенности детей, а также видеть, как нарушения коммуникации, социального взаимодействия и ограниченные, ригидные паттерны поведения проявляются у конкретного ребенка, и какие психолого-педагогические стратегии необходимо использовать для их преодоления [1]. Особенности развития детей дошкольного возраста с РАС, обеспечение эффективности их обучения и воспитания требуют специальных условий для получения образования. Условия образования детей старшего дошкольного возраста, имеющих РАС, в группе кратковременного пребывания (ГКП) созданы и апробированы специалистами ФРЦ МГППУ и представлены в публикации журнала «Аутизм и нарушения развития» [2]. Также показано, что для детей с РАС с учетом особенностей их развития переход от дошкольного к начальному общему образованию происходит много сложнее и обязательно требует подготовки, причем для детей с разной выраженностью нарушений (прежде всего, аутистических, но и других) подход к такой подготовке должен быть дифференцированным [6].

Технология индивидуализации АООП дошкольного образования для детей с РАС «Скорешкольник»

Цель программы — подготовка ребенка с РАС к процессу обучения в школе с учетом индивидуальных особенностей развития.

Задачи:

- развитие способностей ребенка с РАС, формирование академических навыков,
- формирование навыков, необходимых для обучения в условиях классно-урочной системы,
- создание индивидуальных условий обучения (изучение индивидуальных особенностей ребенка и разработка персональных рекомендаций для оптимизации обучения),
- снижение проявлений нежелательного поведения и выработка приемов его контроля.

Материалы и методы исследования

С целью оказания качественной своевременной помощи детям с РАС был разработан проект Примерной основной образовательной программы дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (проект программы) под руководством С.А. Морозова, кандидата биологических наук, доцента, ведущего научного сотрудника ФГБУ ФИРО РАНХиГС, председателя Общества помощи аутичным детям «Добро» [10].

В 2018–2020 гг. в шести регионах Российской Федерации (Воронежской, Псковской, Тамбовской и Тюменской областях, в Краснодарском крае и городе Москве) проведена апробация проекта, ПАООП ДО РАС [5].

Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с РАС являлся одной из пилотных площадок апробации.

Целью апробации проекта программы на базе ФРЦ стала разработка модели реализации программы в условиях кратковременного режима пребывания детей с РАС.

Задачи апробации включали:

1. Конкретизацию регламента этапов дошкольного образования для двухгодичного цикла реализации проекта программы с учетом условий кратковременного режима пребывания и осуществления подготовки детей к школе. Распределение образовательных задач на двухгодичный цикл реализации программы.

2. Соотнесение проекта Программы с кратковременным режимом посещения, объемом образовательной нагрузки с учетом санитарных норм, правил и возможностей детей с РАС.

3. Определение содержательного контента дошкольного образования с учетом степени тяжести РАС, уровня потребности детей в поддержке в соответствии с DSM-5 и в условиях ограниченности времени на освоение детьми необходимых навыков при двухгодичном посещении группы.

4. Разработка и реализация системы контроля достижений в развитии детей и освоении ими индивидуальных адаптированных образовательных программ.

В апробации приняли участие 35 детей с РАС в возрасте 5–7 лет.

Результаты апробации проекта программы в условиях ГКП компенсирующей направленности в ФРЦ показали положительную динамику в развитии детей с РАС. Практическое применение технологии в условиях ГКП позволило:

- осуществить подготовку детей с РАС 5–7-ми лет к школе,
- обеспечить преемственность при переходе на уровень начального общего образования,
- осуществить индивидуализацию образовательной траектории: целей, форм, методов обучения, воспитания и сопровождения.

Все выпускники ГКП ФРЦ успешно адаптировались к школьному обучению, из них 57% выпускников продолжают обучение в начальной школе ФРЦ по различным вариантам АООП начального общего образования обучающихся с РАС.

Итогом апробации стала разработанная специалистами ФРЦ на основе проекта технология индивидуализации основной образовательной программы дошкольного образования детей старшего дошкольного возраста в группе кратковременного пребывания ФРЦ (АООП ДО РАС ФРЦ) «Скорошкольник», реализуемая с учетом индивидуальных особенностей детей с РАС.

В основе технологии лежит алгоритм постановки индивидуальных и групповых целей работы с учетом особенностей детей конкретной группы. В настоящей работе представлен анализ эффективности реализации программы для двух групп различного уровня.

В 2020–2021 учебном году в пилотном исследовании приняли участие 11 детей 5–7 лет, посещающих ГКП. 8 детей обучались первый год, а продолжили обучение второй год – 3 ребенка.

Прием детей в ГКП проводился в соответствии с заключением Центральной психолого-медико-педагогической комиссии г. Москвы, индивидуальными программами реабилитации и с рекомендациями по созданию специальных условий для получения дошкольного образования [9].

Детям ГКП по заключениям ЦПМПК были рекомендованы занятия по адаптированным основным общеобразовательным программам для детей с расстройствами аутистического спектра.

Режим прохождения программы: 4 дня в неделю по 3 часа, общая продолжительность: 1–2 года.

Этапы реализации программы:

1. *Индивидуальная диагностика* уровня развития, уровня адаптации, уровня развития навыков, необходимых для обучения в группе.

В сентябре и июне проводилась психолого-педагогическая оценка индивидуального развития детей на основе стандартизированных диагностических методик, наблюдения специалистов, опроса родителей. Были использованы:

- «Психолого-образовательный профиль (РЕР-3)» – диагностическая методика для психолого-педагогического обследования, позволяющая оценить уровень психомоторного развития ребенка.
- Шкала адаптивного поведения Вайнленд (Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS) [13],
- логопедическое обследование,
- оценка уровня потребности в поддержке по DSM-5,
- опрос родителей (данные анамнеза, особенностей развития и др.).

Индивидуальная оценка уровня развития детей проводилась педагогами по критериям, которые соответствуют АООП ДО РАС ФРЦ.

Результаты диагностического обследования детей представлены на рис. 1–5.

2. Индивидуализация программы

На основе результатов диагностики были определены *специальные условия образования для каждого ребенка*, которые фиксировались в индивидуальных адаптированных образовательных программах (АОП), а именно:

Постепенное увеличение времени пребывания всех детей в ГКП в период адаптации (1 месяц). При этом: сокращение на 1 час времени пребывания в ГКП для 4 детей в течение первого полугодия; сокращение продолжительности занятий из-за утомляемости 1 ребенка (6 детей); дополнительные перерывы в ходе занятий для 1 ребенка; дополнительный выходной в течение всего учебного года введен для 1 ребенка, а по мере необходимости предоставлялся еще для 2 детей.

В организации пространства группы были предусмотрены:

- визуальное расписание режима дня/занятий (в виде карточек на стене) для структурирования деятельности,

- карточки визуальной поддержки режимных моментов, направленные на отработку социально-бытовых навыков; зоны для уединения и отдыха (домик, кокон), в которых нуждались 4 детей.

При организации рабочего места предусмотрено ограничение пространства за рабочим столом путем огораживания для 5 детей. На партах размещены индивидуальные карточки визуальной поддержки (визуальные правила поведения).

Предоставление детям тьюторского сопровождения.

Предоставление специального сенсорного оборудования для снятия напряжения: утяжеленное одеяло (2 ребенка) и утяжеленный жилет (1 ребенок); для регулирования активности ребенка и поддержки ведущей руки — утяжелители на руки (2 ребенка); подставки для ног (10 детей); балансирующие подушки для удержания вертикального положения тела и тренировки мышц-стабилизаторов (5 детей); укрытия для уединения (4 детей), шумопоглощающие наушники (1 ребенок); специальные насадки для карандашей (7 де-

тей) и тренажеры для развития мелкой моторики рук для всех детей.

3. Постановка групповых и индивидуальных целей

В соответствии с классификацией уровней тяжести расстройств аутистического спектра и потребности в поддержке по DSM-5 обучающиеся были разделены на две группы: в состав ГКП № 1 вошли дети, нуждающиеся в существенной поддержке, а в состав ГКП № 2 — дети, нуждающиеся в очень существенной поддержке. Это определило различия в постановке целей в соответствии с принципом адекватного педагогического воздействия. По результатам диагностики уровня развития детей по критериям, соответствующим требованиям АООП ДО РАС ФРЦ, были сформулированы цели групповой работы по трем направлениям коррекционной работы, пяти образовательным областям, включающим и академические навыки. Выдержка из итоговой таблицы, в которой описаны поставленные педагогами цели работы для двух групп, представлена в таблице 1. Сформированность указанных навыков оценивалась по трехбалльной шкале:

0 — не делает и не понимает инструкции,

1 — делает со значительной помощью взрослого и изредка,

2 — делает с незначительной помощью взрослого и часто,

3 — делает самостоятельно и постоянно.

Полученные оценки усреднялись для каждого направления и формировали стартовый профиль развития каждого обучающегося. Сопоставление профилей выявило схожие дефициты у детей каждой группы и послужило основанием для выбора из предусмотренных АООП ДО РАС ФРЦ вариантов целей групповой работы, актуальных для большинства детей. Дифференцированная постановка образовательных задач для каждой группы обеспечивает обучение в зоне актуального и ближайшего развития детей.

Общие групповые задачи

В соответствии с АООП ДО РАС ФРЦ для достижения результатов за 2 года обучения в ГКП в индивидуальных АОП описаны направления и содержание коррекционно-развивающей работы (выдержка):

Таблица 1

Сводная таблица групповых задач коррекционно-развивающей работы в ГКП

№ п/п	Направление коррекционно-развивающей работы	Общее количество задач в АООП	Групповые задачи в индивидуальных АОП	
			ГКП 2 (третий уровень потребности в поддержке)	ГКП 1 (второй уровень потребности в поддержке)
1	Формирование базовых навыков коммуникации	8	при просьбе использует указательный жест и смотрит на взрослого	формулирует свою просьбу словом, фразой

№ п/п	Направление коррекционно-развивающей работы	Общее количество задач в АООП	Групповые задачи в индивидуальных АООП	
			ГКП 2 (третий уровень потребности в поддержке)	ГКП 1 (второй уровень потребности в поддержке)
2	Коррекция нежелательного поведения	12	<ul style="list-style-type: none"> – социально приемлемым способом выражает отказ/несогласие (качает головой или рукой, использует карточку «Нет») – спокойно переносит групповые занятия – прекращает нежелательное поведение по сигналу педагога (удерживающий жест, слово «Стоп») 	<ul style="list-style-type: none"> – выражает отказ адекватным способом («Нет», «Не хочу») – выражает согласие адекватным способом («Да», «Буду» и т.д.) – спокойно переносит активные групповые занятия: эстафеты, хороводы, музыкальные и подвижные игры, праздники (не убегает, не кричит, ждет своей очереди) – прекращает нежелательное поведение, ориентируясь на запрещающее слово взрослого («Стоп», «Нельзя») – ориентируется на визуальное расписание (когда взрослый обращает его внимание на это расписание)
3	Формирование стереотипа учебного поведения	16	<ul style="list-style-type: none"> – следует ритуалам группы – визуально выделяет наличие расписания (место, где оно размещено) – продуктивное время занятия не менее 10 минут – выполняет простые инструкции: «подойди, садись, дай, покажи, возьми» с жестовой и речевой подсказкой – имитирует действия взрослого 	<ul style="list-style-type: none"> – следует расписанию и ритуалам группы – на групповых занятиях по сигналу таймера или колокольчика садится за парту (понимает, когда начинается занятие) – продуктивное время занятия до 20 минут – по просьбе педагога выходит к доске, затем возвращается за свою парту – по просьбе педагога раздает детям школьные принадлежности и листы с заданиями – на групповых занятиях выполняет фронтальные инструкции – имитирует действия взрослого, стоящего у доски
4	<i>Речевое развитие.</i> Формирование понимания речи	40	<ul style="list-style-type: none"> – поворачивается и смотрит в сторону речевого и неречевого источника звука – реагирует на свое имя (поворачивая голову в сторону того, кто зовет) – понимает простые инструкции из одного слова: «Дай», «Возьми» (<i>взрослый протягивает предмет</i>), «Подойди», «Садись» (<i>взрослый показывает на стул</i>), «Похлопай в ладоши» 	<ul style="list-style-type: none"> – реагирует на свое имя (прерывает деятельность, подходит, когда его зовут), – комментирует свои действия («я сделал...») – понимает единственное и множественное число существительных – понимает женский, мужской род глаголов (девочка пришла, мальчик пришел, девочка села, мальчик сел) – понимает простые предлоги (в, на, под, из) в обучающей ситуации – понимает, показывает на картинке и демонстрирует действия – понимает вопросы: «что? кто? где? какой? что делает?» с опорой на картинку и демонстрацию предмета, действия
5	<i>Речевое развитие.</i> Формирование собственно экспрессивной речи	68	<ul style="list-style-type: none"> – использует альтернативную коммуникацию (для 4-х детей из 5-ти!) – при просьбе глядит на взрослого и делает жест рукой или указательный жест 	<ul style="list-style-type: none"> – употребляет единственное и множественное число существительных – отвечает на вопросы: «что? кто? где? какой? что делает?» с опорой на картинку и демонстрацию предмета, действия с помощью взрослого – употребляет простые предлоги (в, на, под, из) в обучающей ситуации

№ п/п	Направление коррекционно-развивающей работы	Общее количество задач в АООП	Групповые задачи в индивидуальных АООП	
			ГКП 2 (третий уровень потребности в поддержке)	ГКП 1 (второй уровень потребности в поддержке)
6	<i>Познавательное развитие.</i> Формирование представлений о предметном мире	21	– различает (даёт по просьбе или показывает) предметы обихода (ложка, чашка, шапка и др.) и некоторые игрушки (машинка, шарик и др.) – соотносит знакомые предметы между собой (дай такой же) – соотносит знакомые предметы с картинками	– знает обобщающие понятия (сортирует картинный материал) – знает, называет возможным способом назначение бытовых предметов, одежды, посуды (ложкой ем, из чашки пью, шапку надеваю на голову, на стуле сижу и т.д.)
7	<i>Познавательное развитие.</i> Формирование представлений о природном мире	12	различает (соотносит) изображение снега, дождя, солнышка путем наложения одинаковых картинок	– ориентируется по признакам времени года на картинном материале – называет текущую погоду, подбирает соответствующую карточку на календаре погоды – называет животных – называет части дерева (ствол, ветки, листья)
8	<i>Познавательное развитие.</i> Формирование сенсорных представлений	39	– соотносит по цвету (красный, желтый, синий, зеленый) – показывает (дает) по инструкции 4 цвета (красный, синий, зеленый, желтый) – соотносит по форме (простая геометрическая форма: круг, квадрат, треугольник) методом подбора – выполняет простую сортировку (набор из двух видов предметов)	– различает (называет) оттеночные цвета – сравнивает по величине (большой – поменьше – самый маленький, и наоборот)
9	<i>Академические навыки.</i> Обучение основам математических представлений	21	– соотносит «большой – маленький» – показывает (дает) большой или маленький – различает/показывает на группе предметов «один – много» – раскладывает на тарелочки на «один – много»/ на слово «один» берет один предмет, на слово «много» берет горсть предметов – соотносит цифры 1, 2, 3 путем наложения (без понимания обозначения количества)	– понимает «больше – меньше» на предметах – понимает «больше – меньше» на числах – понимает «столько же, поровну» – называет, рисует геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал, ромб) – пишет все цифры самостоятельно
10	<i>Академические навыки.</i> Подготовка к обучению чтению и письму	14	уровень развития группы не позволил сформировать академические навыки	– узнает и называет буквы – выделяет звук в начале слова, соотносит его с буквой, подбирает картинки на заданный звук – читает открытые и закрытые слоги с изученными буквами
11	<i>Академические навыки.</i> Развитие графо-моторных навыков	11	– держит карандаш (понимает назначение карандаша и бумаги) – удерживает толстый контур (хаотичными линиями закрашивает часть рисунка с толстым контуром) – проводит линии в любом направлении	удерживает границы широкой строки и крупной клетки

По результатам индивидуальной диагностики также были поставлены дополнительные индивидуальные цели, результаты реализации которых будут представлены в отдельном исследовании.

4. Реализация программы в соответствии с поставленными целями

Реализация индивидуальных АООП осуществлялась в процессе курса занятий. Учебный план

включает 15 групповых занятий в неделю в ГКП 1 и 12 групповых занятий в ГКП 2, соответственно:

- познавательное развитие – 3/3
- речевое развитие – 3/3
- художественно-эстетическое – 4/3
- физическое развитие – 2/1
- коррекционно-игровые занятия педагога-психолога – 3/2.

Продолжительность занятий в ГКП 1 – не более 30 минут, в ГКП 2 – не более 25 минут.

Реализация программы в образовательных областях с учётом особых образовательных потребностей детей с РАС рассматривается с позиций коррекционной направленности дошкольного образования. Цели и задачи коррекционной работы и работы по образовательным областям частично совпадают и перекрываются, особенно в социально-коммуникативном и речевом развитии. Исходя из этого, образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» выведена за рамки отдельных занятий. Образовательные задачи социально-коммуникативного развития детей специалисты ГКП решают на всех занятиях ежедневно в ходе режимных моментов, в совместной деятельности взрослого и ребёнка, а часть задач входит в коррекционную программу педагога-психолога.

В процессе работы применялись дополнительные приемы и способы обучения, включавшие использование пошаговых инструкций: 1–2-ступенчатые – для 7 детей, 2–3-ступенчатые – для 4 детей); дифференциацию заданий по сложности для детей с различными уровнями потребности в поддержке; адаптацию заданий и материалов, в том числе дозированную подачу учебного материала на отдельных индивидуальных бланках. При возрастании возможностей ребенка педагоги постепенно усложняли инструкции и учебный материал.

Результаты реализации программы

Результаты оценки уровня адаптации по Шкале адаптивного поведения Вайнленд (Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS)).

В процессе обследования выявлен общий уровень социальной адаптации, и проведена оценка сформированности навыков по четырем основным сферам жизнедеятельности: коммуникация, повседневные житейские навыки, социализация, моторные навыки. Также шкала позволяет оценить, какому возрастному периоду соответствуют сформированные навыки, необходимые для адаптации ребенка в социуме.

На входе в программу обучения, по результатам шкалы Вайнленд, средний уровень социальной адаптации детей ГКП 1 равен 67,3 балла, детей ГКП 2 – 44, 2 балла, что соответствует низкому уровню. В ГКП 1 минимальный балл составил –

61, максимальный – 76. В ГКП 2 минимальный балл – 35, максимальный – 50. Данные по субшкалам опросника показали самый низкий уровень по субшкале «коммуникация». Достоверных различий по уровню адаптации в начале и в конце года выявлено не было.

Результаты оценки уровня психомоторного развития детей двух групп с помощью методики «Психолого-образовательный профиль (PEP-3)».

Анализ значимости изменений показателей развития по шкалам PEP-3 за учебный период проводили при помощи непараметрического критерия Вилкоксона для связанных выборок. Анализ проводился отдельно для каждой группы, так как исходные показатели существенно различались. Статистически значимое достоверное улучшение показателей у детей группы было зафиксировано для параметров: понимание речи, тонкая моторика, зрительно-двигательное подражание и самообслуживание (рисунки 1, 3). Для второй группы достоверность различий была подтверждена для параметров интеллект, тонкая и общая моторика и зрительно-двигательное подражание (рисунки 2, 4).

Оценка уровня потребности в поддержке по DSM-5 осуществлялась индивидуально трижды в процессе обучения. На рисунке 5 представлено процентное соотношение детей, нуждающихся в различных уровнях поддержки суммарно для двух групп (11 человек). Наглядно видна динамика развития детей: снижение необходимости в поддержке после прохождения программы.

Оценка уровня развития навыков по критериям АООП ДО РАС ФРЦ (выдержка).

Для каждой группы были выбраны критерии оценки сформированности навыков по 3 направлениям коррекционной работы и 5 образовательным областям развития, предусмотренным программой. Общий балл по каждой области представлял усредненную оценку сформированности отдельных навыков, представленных в таблице 1. Сравнение динамики этих показателей для каждой группы выявило значительное улучшение уровня развития навыков, в отношении которых велась целенаправленная работа (рис. 6, группа 1; рис. 7, группа 2). Несмотря на то, что максимальные значения не были достигнуты, все изменения были достоверными, что было показано при помощи непараметрического критерия Вилкоксона.

Обсуждение результатов и выводы

Представленные результаты оценки эффективности реализации технологии индивидуализации АООП ДО РАС с учетом индивидуальных особен-

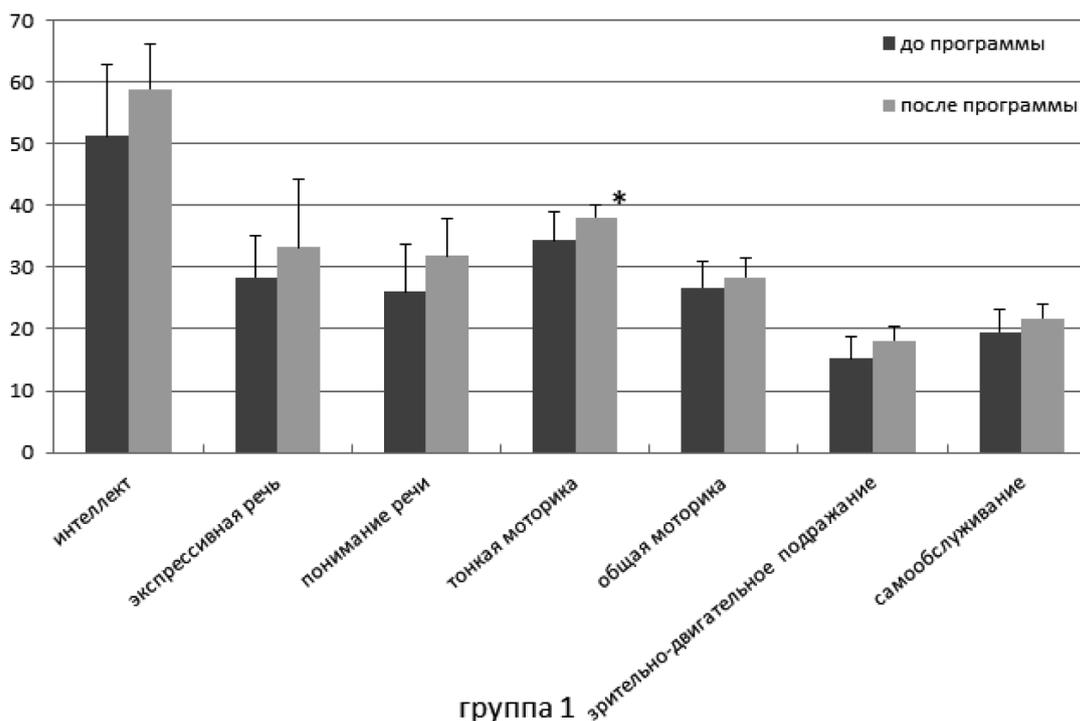


Рис. 1. Изменение показателей по субшкалам РЕР до и после прохождения программы для группы 1 (дети, нуждающиеся в существенной поддержке). Представлены средние значения шкальных оценок и стандартные отклонения. * — значимые отличия по критерию Вилкоксона, $p < 0,05$.

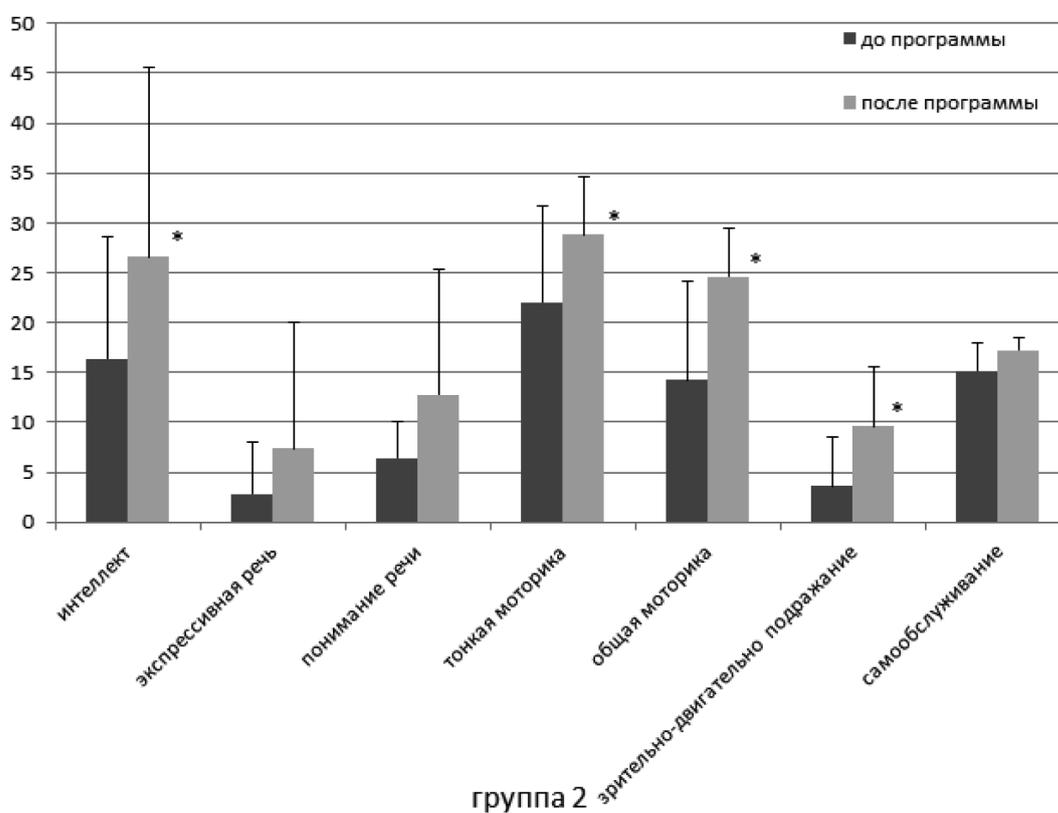


Рис. 2. Изменение показателей по субшкалам РЕР до и после прохождения программы для группы 2 (дети, нуждающиеся в очень существенной поддержке). Представлены средние значения шкальных оценок и стандартные отклонения. * — значимые отличия по критерию Вилкоксона, $p < 0,05$

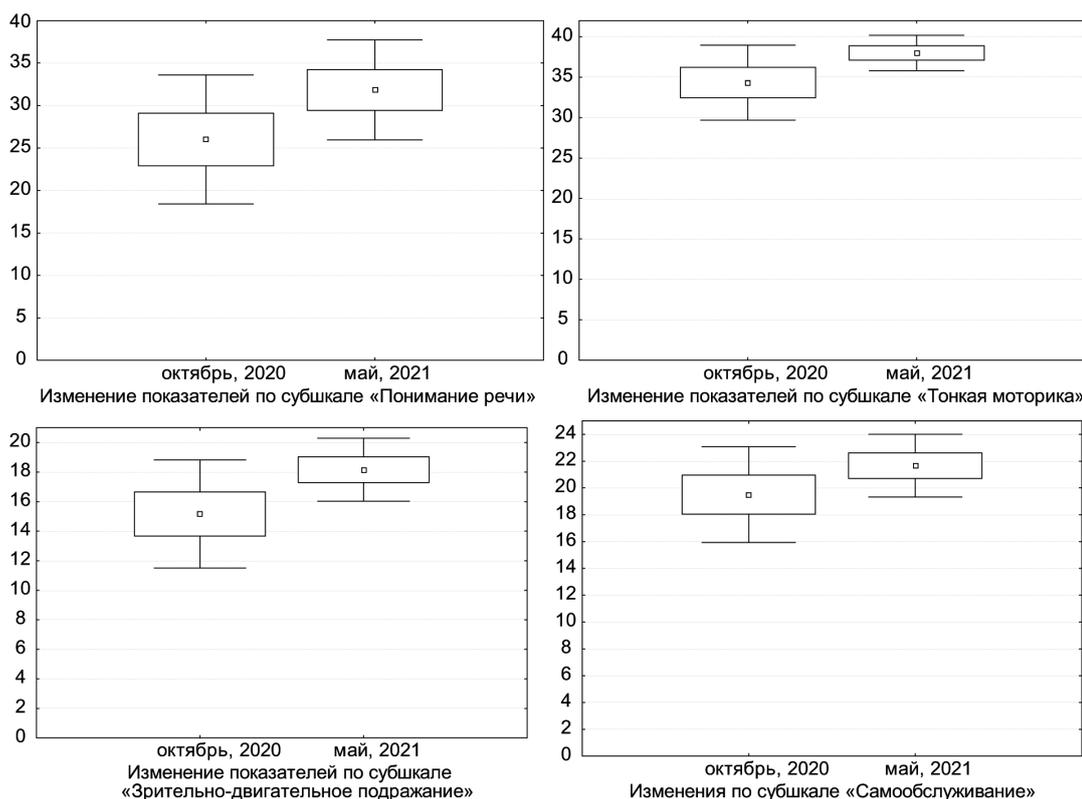


Рис. 3. Сравнения показателей по шкале PEP для группы 1. Представлены средние значения, стандартные отклонения и ошибки среднего. Для указанных субшкал выявлены значимые отличия по критерию Вилкоксона, $p < 0,05$

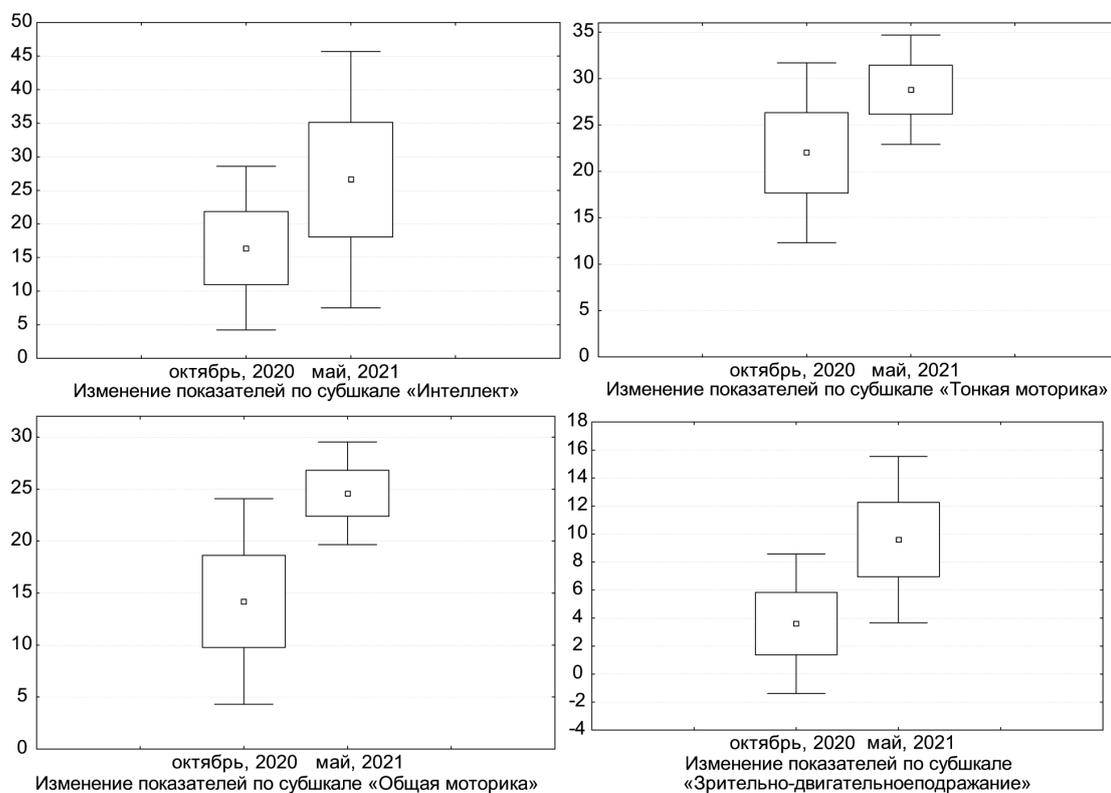


Рис. 4. Сравнения показателей по шкале PEP для группы 2. Представлены средние значения, стандартные отклонения и ошибки среднего. Для указанных субшкал выявлены значимые отличия по критерию Вилкоксона, $p < 0,05$

Уровень поддержки до и после прохождения программы, %

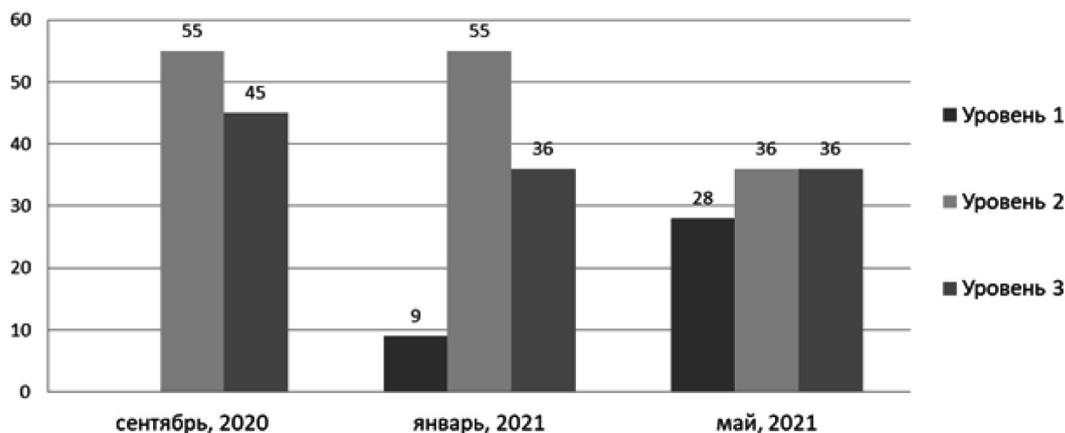


Рис. 5. Распределение по показателю «Уровень необходимой поддержки» в группе обучающихся (11 чел). Уровень 1 — незначительная потребность в поддержке, уровень 2 — выраженная потребность поддержке, уровень 3 — сильно выраженная потребность в поддержке

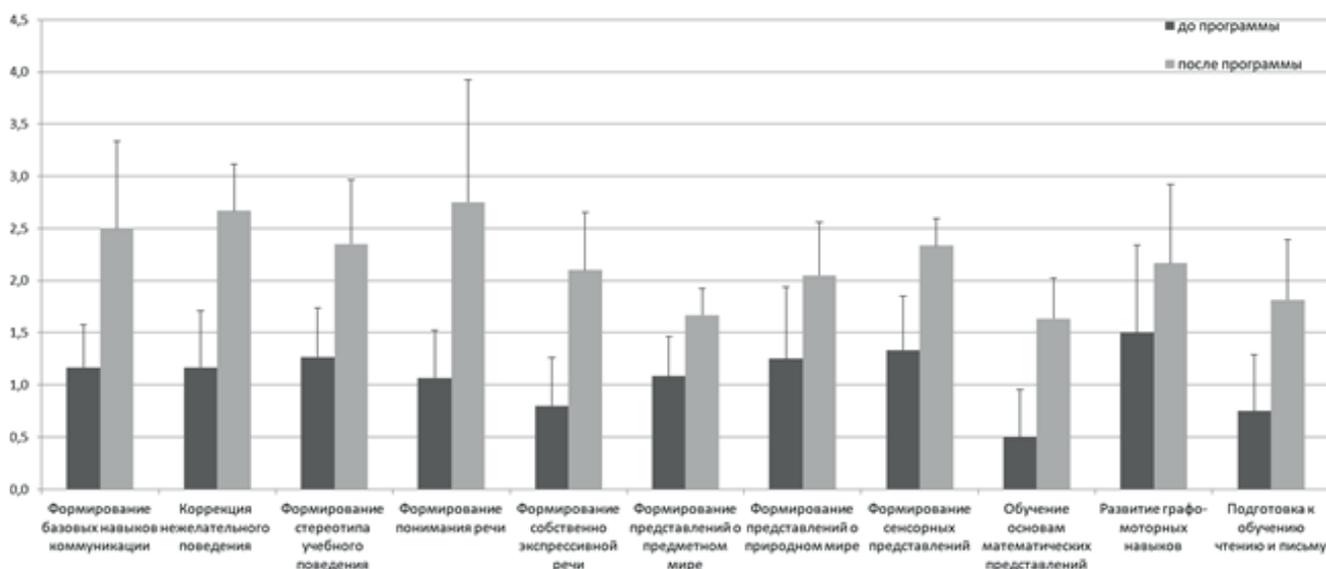


Рис. 6. Оценка освоения групповых задач в начале и конце учебного года для группы 1. Представлены средние значения и стандартные отклонения. Достоверные отличия по критерию Вилкоксона выявлены для всех показателей, кроме «Формирование базовых навыков коммуникации» и «Развитие графомоторных навыков», $p < 0,05$

стей детей с РАС «Скорoshkolnik» позволяют сделать следующие выводы:

1. За период занятий по программе подготовки произошло улучшение показателей психомоторного развития детей, особенно в области зрительно-двигательного подражания и тонкой моторики.

2. Прохождение программы способствовало повышению уровня самостоятельности детей.

3. Алгоритм постановки целей на основе комплексной диагностики позволяет индивидуализировать программу и оптимизировать процесс обучения.

4. Технология «Скорoshkolnik», реализованная в соответствии с заявленными целями с применением

адаптированных для детей с РАС методов и приемов обучения, показала свою эффективность в отношении формирования базовых навыков коммуникации, речевого, познавательного и моторного развития, а также снижения выраженности нежелательного поведения и улучшения регуляции поведения.

Представленный подход к оценке эффективности практик работы с детьми с РАС непосредственно в процессе занятий, а не в ходе специально проведенного эксперимента, позволяет решить проблему правомерности экстраполяции научных данных на реальную практику. Эта проблема обусловлена прежде всего трудностью учета эффекта комплексного

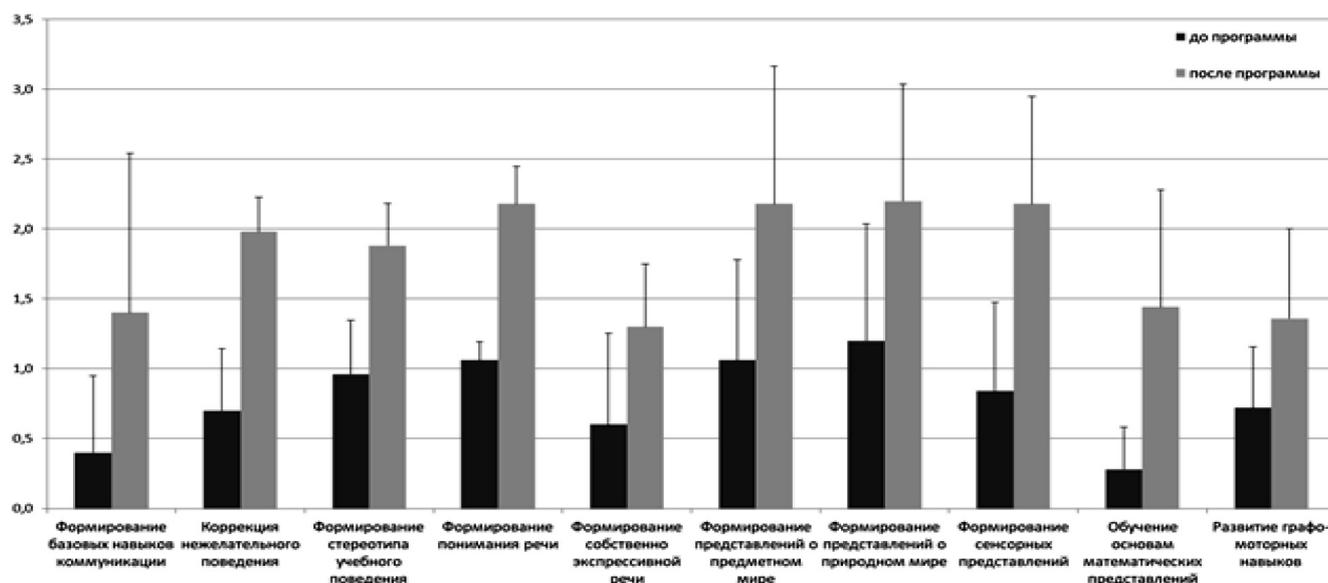


Рис. 7. Оценка освоения групповых задач в начале и конце учебного года для группы 2. Представлены средние значения и стандартные отклонения. Достоверные различия по критерию Вилкоксона выявлены для всех показателей, кроме «Формирование собственно экспрессивной речи» и «Развитие графомоторных навыков», $p < 0,05$

воздействия, которое осуществляется на практике. Использование расширенной батареи методов оценки, включающей как стандартизированные методики, так и специально созданные инструменты, позволяющие оценить успешность решения индивидуально поставленных задач, обеспечивает комплексную оценку реализации программы. При продолжении исследований в данном направлении предполагается

расширение арсенала стандартизированных диагностических инструментов, в частности предназначенных для оценки степени выраженности аутистических проявлений, особенностей развития сенсорной и эмоциональной сферы. Также предполагается разработка алгоритма оценки индивидуальной динамики показателей развития в сопоставлении с персональными и групповыми целями работы.

Литература

1. Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройством аутистического спектра в детском саду и школе: практика с доказанной эффективностью. Санкт-Петербург: Сеанс, 2018. 202 с. ISBN 978-5-905669-37-8.
2. Дон Г.В. Условия образования детей дошкольного возраста, имеющих РАС, в группе кратковременного пребывания // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 4. С. 16–25. DOI:10.17759/autdd.2017150403
3. Заломова Н.Б. Опыт обучения аутичных детей начальным школьным навыкам // О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. Аутичный ребенок: Пути помощи. Москва: Теревинф, 1997. С. 273–294. ISBN 5-88707-005-6.
4. Лаврентьева Н.Б. Формирование учебного поведения у аутичных детей-дошкольников // Дефектология. 2008. № 4. С. 52–63.
5. Морозов С.А. О ходе апробации примерной адаптированной основной общеобразовательной программы дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 16. № 4. С. 3–11. DOI:10.17759/autdd.2018160401
6. Морозов С.А., Морозова Т.И. Воспитание и обучение детей с аутизмом (дошкольный возраст): учебно-методическое пособие. Самара: Книжное издательство, 2017. 324 с.
7. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: Пути помощи. Москва: Теревинф, 1997. 342 с. ISBN 5-88707-005-6.
8. Никольская О.С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. 1995. № 2. С. 8–17.
9. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 15.05.2020 № 236 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам дошкольного образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2020/06/19/minpros-prikaz236-site-dok.html> (дата обращения: 08.12.2021).
10. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра: Проект [Электронный ресурс]. 2020. С. 116. URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/3288/programma_-_2020.pdf (дата обращения: 08.12.2021).
11. Хаустов А.В., Шумских М.А. Динамика в развитии системы образования детей с расстройствами аутистического спектра в России: результаты Всероссийского мониторинга 2020 года // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 1. С. 4–11. doi:10.17759/autdd.2021190101

12. Brignell A., Chenausky K.V., Song H. et al. Communication interventions for autism spectrum disorder in minimally verbal children. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2018, vol. 5, no. 11, pp. 1–11. DOI:10.1002/14651858.CD012324.pub2
13. Farmer C., Adedipe D., Bal V.H. et al. Concordance of the Vineland Adaptive Behavior Scales, second and third editions. *Journal of Intellectual Disability Research*, 2020, vol. 64, no. 1, pp. 18–26. DOI:10.1111/jir.12691
14. Flannery K.A., Wisner-Carlson R. Autism and Education. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 2020, vol. 29, no. 2, pp. 319–343. DOI:10.1016/j.chc.2019.12.005
15. Fleur V., Thompson J., Wong C. Learning how to be a student: an overview of instructional practices targeting school readiness skills for preschoolers with autism spectrum disorder. *Behavior Modification*, 2015, vol. 39, no. 1, pp. 69–97. DOI:10.1177/0145445514551384
16. Hilton C.L., Ratcliff K., Collins D.M. et al. Flourishing in children with autism spectrum disorders. *Autism Research*, 2019, vol. 12, no. 6, pp. 952–966. DOI:10.1002/aur.2097
17. Huang J., Du C., Liu J., Tan G. Meta-Analysis on Intervention Effects of Physical Activities on Children and Adolescents with Autism. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020, vol. 17, no. 6, pp. 1950–1961. DOI:10.3390/ijerph17061950
18. Jackson D.B., Testa A., Vaughn M.G. Adverse Childhood Experiences and School Readiness Among Preschool-Aged Children. *The journal of pediatrics*, 2021, vol. 230, pp. 191–197. DOI:10.1016/j.jpeds.2020.11.023
19. Kamps D., Thiemann-Bourque K., Heitzman-Powell L. et al. A comprehensive peer network intervention to improve social communication of children with autism spectrum disorders: a randomized trial in kindergarten and first grade. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2015, vol. 45, pp. 1809–1824. DOI:10.1007/s10803-014-2340-2
20. Mesibov G., Shea V. Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1996, vol. 26, no. 3, pp. 337–346. DOI:10.1007/BF02172478
21. Ouellet B., Carreau E., Dion V. et al. Efficacy of Sensory Interventions on School Participation of Children With Sensory Disorders: A Systematic Review. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 2018, vol. 15, no. 11, pp. 75–83. DOI:10.1177/1559827618784274
22. Rodda A., Estes A. Beyond Social Skills: Supporting Peer Relationships and Friendships for School-Aged Children with Autism Spectrum Disorder. *Seminars in Speech and Language*, 2018, vol. 39, no. 2, pp. 178–194. DOI:10.1055/s-0038-1628369
23. Scharf R.J. School Readiness. *Pediatrics in Review*, 2016, vol. 37, no. 11, pp. 501–503. DOI:10.1542/pir.2016-0107
24. Steinbrenner J.R.D. Fostering Communication in Elementary School Children on the Autism Spectrum Who Are Minimally Verbal. *Seminars in Speech and Language*, 2018, vol. 39, no. 2, pp. 103–113. DOI:10.1055/s-0038-1627482
25. Young K.R., Radley K.C., Jenson W.R. et al. Peer-facilitated discrete trial training for children with autism spectrum disorder. *School Psychology Quarterly*, 2016, vol. 31, no. 4, pp. 507–521. DOI:10.1037/spq0000161

References

1. Dozbnaya S., Morozova T., Zalogina A., Monova I. *Deti s rasstroistvom autisticheskogo spektra v detskom sadu i shkole: praktiki s dokazannoi effektivnost'yu* [Children with autism spectrum disorder in kindergarten and school: practices with proven effectiveness]. Saint Petersburg: Publ. Seans, 2018. 202 p. ISBN 978-5-905669-37-8.
2. Don G.V. Usloviya obrazovaniya detei doshkol'nogo vozrasta, imeyushchikh RAS, v gruppe kratkovremennogo prebyvaniya [The conditions of preschool education of children with ASD in short-term groups]. *Autizm i narusheniya razvitiya* [Autism and Developmental Disorders (Russia)], 2017, vol. 15, no. 4, pp. 16–25. DOI:10.17759/autdd.2017150403
3. Zalomaeva N.B. Opyt obucheniya autichnykh detei nachal'nym shkol'nym navykam [Experience of teaching basic school skills to an autistic child]. In O.S. Nikol'skaya, E.R. Baenskaya, M.M. Libling *Autichniy rebenok: Puti pomoshchi* [Autistic child: Ways of support]. Moscow: Publ. Terevinf, 1997. Pp. 273–294. ISBN 5-88707-005-6.
4. Lavrent'eva N.B. Formirovanie uchebnogo povedeniya u autichnykh detei-doshkol'nikov [Formation of learning behavior in autistic preschoolers]. *Defektologiya* [Defectology], 2008, no. 4, pp. 52–63.
5. Morozov S.A. O khode aprobatsii primerno adaptirovannoi osnovnoi obshcheobrazovatel'noi programmy doshkol'nogo obrazovaniya detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra [The Progress of Approval of the Approximate Adapted General Education Program of Preschool Education for Children with Autism Spectrum Disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya* [Autism and Developmental Disorders (Russia)], 2018, vol. 16, no. 4, pp. 3–11. DOI:10.17759/autdd.2018160401
6. Morozov S.A., Morozova T.I. *Vospitanie i obuchenie detei s autizmom (doshkol'nyi vozrast): uchebno-metodicheskoe posobie* [Raising and teaching children with autism (preschool age): guidance manual]. Samara: Publ. Knizhnoe izdatel'stvo, 2017. 324 p.
7. Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M. *Autichniy rebenok: Puti pomoshchi* [Autistic child: Ways of support]. Moscow: Publ. Terevinf, 1997. 342 p. ISBN 5-88707-005-6.
8. Nikol'skaya O.S. Problemy obucheniya autichnykh detei [Problems of educating autistic children]. *Defektologiya* [Defectology], 1995, no. 2, pp. 8–17.
9. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii ot 15.05.2020 № 236 «Ob utverzhenii Poryadka priema na obuchenie po obrazovatel'nym programmam doshkol'nogo obrazovaniya» [Order of the Ministry of education of the Russian Federation from 15.05.2020 no. 236 “On the approval of the Order of acceptance to studying by preschool educational programs”] [Web resource]. URL: <https://rg.ru/2020/06/19/minpros-prikaz236-site-dok.html> (Accessed 08.12.2021).

10. Primernaya adaptirovannaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya detei rannego i doshkol'nogo vozrasta s rasstroistvami autisticheskogo spektra: Proekt [Approximate adapted basic general education program of preschool education for children of early and preschool age with ASD: Project] [Web resource]. 2020. P. 116. URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/3288/programma_-_2020.pdf (Accessed 08.12.2021).
11. Khaustov A.V., Shumskikh M.A. Dinamika v razvitii sistemy obrazovaniya detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra v Rossii: rezul'taty Vserossiiskogo monitoringa 2020 goda [Dynamic Changes in the Development of the Educational System of Children with Autism Spectrum Disorders in Russia: Results of the 2020 All-Russian Monitoring]. *Autizm i narusheniya razvitiya* [Autism and Developmental Disorders (Russia)], 2021, vol. 19, no. 1, pp. 4–11. DOI:10.17759/autdd.2021190101
12. Brignell A., Chenausky K.V., Song H. et al. Communication interventions for autism spectrum disorder in minimally verbal children. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2018, vol. 5, no. 11, pp. 1–11. DOI:10.1002/14651858.CD012324.pub2
13. Farmer C., Adedipe D., Bal V.H. et al. Concordance of the Vineland Adaptive Behavior Scales, second and third editions. *Journal of Intellectual Disability Research*, 2020, vol. 64, no. 1, pp. 18–26. DOI:10.1111/jir.12691
14. Flannery K.A., Wisner-Carlson R. Autism and Education. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 2020, vol. 29, no. 2, pp. 319–343. DOI:10.1016/j.chc.2019.12.005
15. Fleur V., Thompson J., Wong C. Learning how to be a student: an overview of instructional practices targeting school readiness skills for preschoolers with autism spectrum disorder. *Behavior Modification*, 2015, vol. 39, no. 1, pp. 69–97. DOI:10.1177/0145445514551384
16. Hilton C.L., Ratcliff K., Collins D.M. et al. Flourishing in children with autism spectrum disorders. *Autism Research*, 2019, vol. 12, no. 6, pp. 952–966. DOI:10.1002/aur.2097
17. Huang J., Du C., Liu J., Tan G. Meta-Analysis on Intervention Effects of Physical Activities on Children and Adolescents with Autism. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020, vol. 17, no. 6, pp. 1950–1961. DOI:10.3390/ijerph17061950
18. Jackson D.B., Testa A., Vaughn M.G. Adverse Childhood Experiences and School Readiness Among Preschool-Aged Children. *The journal of pediatrics*, 2021, vol. 230, pp. 191–197. DOI:10.1016/j.jpeds.2020.11.023
19. Kamps D., Thiemann-Bourque K., Heitzman-Powell L. et al. A comprehensive peer network intervention to improve social communication of children with autism spectrum disorders: a randomized trial in kindergarten and first grade. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2015, vol. 45, pp. 1809–1824. DOI:10.1007/s10803-014-2340-2
20. Mesibov G., Shea V. Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1996, vol. 26, no. 3, pp. 337–346. DOI:10.1007/BF02172478
21. Ouellet B., Carreau E., Dion V. et al. Efficacy of Sensory Interventions on School Participation of Children With Sensory Disorders: A Systematic Review. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 2018, vol. 15, no. 11, pp. 75–83. DOI:10.1177/1559827618784274
22. Rodda A., Estes A. Beyond Social Skills: Supporting Peer Relationships and Friendships for School-Aged Children with Autism Spectrum Disorder. *Seminars in Speech and Language*, 2018, vol. 39, no. 2, pp. 178–194. DOI:10.1055/s-0038-1628369
23. Scharf R.J. School Readiness. *Pediatrics in Review*, 2016, vol. 37, no. 11, pp. 501–503. DOI:10.1542/pir.2016-0107
24. Steinbrenner J.R.D. Fostering Communication in Elementary School Children on the Autism Spectrum Who Are Minimally Verbal. *Seminars in Speech and Language*, 2018, vol. 39, no. 2, pp. 103–113. DOI:10.1055/s-0038-1627482
25. Young K.R., Radley K.C., Jenson W.R. et al. Peer-facilitated discrete trial training for children with autism spectrum disorder. *School Psychology Quarterly*, 2016, vol. 31, no. 4, pp. 507–521. DOI:10.1037/spq0000161

Информация об авторах

Дон Галина Васильевна, методист Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0804-7228>, email: dongv@mgppu.ru

Ерофеева Юлия Ивановна, учитель-дефектолог Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4319-029X>, email: erofeevayui@mgppu.ru

Салимова Ксения Рамизовна, методист, младший научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6328-001X>, email: salimovakr@mgppu.ru

Давыдова Елизавета Юрьевна, кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, email: davidovaeju@mgppu.ru

Хаустов Артур Валерьевич, кандидат педагогических наук, директор Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9295>, e-mail: arch2@mail.ru

Information about the authors

Galina V. Don, Methodologist, Methodologist of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0804-7228>, email: dongv@mgppu.ru

Yulia I. Erofeeva, special teacher of the of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4319-029X>, email:erofeevayui@mgppu.ru

Ksenia R. Salimova, Methodologist, Junior Researcher of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6328-001X>, email: salimovakr@mgppu.ru

Elizaveta Yu. Davydova, PhD in Biology, Leading Researcher, of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, email: davidovaeju@mgppu.ru

Artur V. Khaustov, PhD in Education, Director of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9295>, e-mail: arch2@mail.ru

Получена 11.11.2021

Received 11.11.2021

Принята в печать 19.11.2021

Accepted 19.11.2021

**Благодарности рецензентам — экспертам журнала
«Аутизм и нарушения развития» в 2021 году**

Редакция научно-практического журнала «Аутизм и нарушения развития» ведет регулярную работу по повышению качества поступающих рукописей и следует международным принципам двойного «слепого» рецензирования. Успех данной работы напрямую зависит от квалифицированного, честного и беспристрастного рецензирования. Экспертное заключение рецензентов позволяет авторам статей получить ценные комментарии и замечания, которые могут быть использованы для улучшения и расширения подаваемых к публикации материалов.

В номерах уходящего года рецензентами выступили 38 экспертов — представителей психологической, педагогической, биологической и медицинской отраслей науки. Редакция журнала «Аутизм и нарушения развития» благодарит экспертов, оказавших в 2021 году содействие в анализе и оценке поступивших рукописей. Благодаря их усилиям на страницах издания публикуются качественные материалы.

Поздравляем наших коллег с наступающим Новым годом и с Рождеством!

- Авдеева Наталия Николаевна, кандидат психологических наук
- Артемова Ева Эдуардовна, кандидат педагогических наук
- Баблумова Марина Евгеньевна, кандидат педагогических наук
- Бардышевская Марина Константиновна, кандидат психологических наук
- Басилова Татьяна Александровна, кандидат психологических наук
- Безрукова Ольга Александровна, кандидат педагогических наук
- Бородина Любовь Георгиевна, кандидат медицинских наук
- Бурдукова Юлия Андреевна, кандидат психологических наук
- Воронин Николай Алексеевич, кандидат психологических наук
- Ермолова Татьяна Викторовна, кандидат психологических наук
- Жукова Марина Андреевна, кандидат психологических наук
- Иванов Михаил Владимирович, кандидат психологических наук
- Карабанова Ольга Александровна, доктор психологических наук
- Костин Игорь Анатольевич, доктор психологических наук
- Кочетова Татьяна Викторовна, кандидат психологических наук
- Кудрявцев Владимир Товиевич, доктор психологических наук
- Лебедева Татьяна Владимировна, кандидат психологических наук
- Левченко Ирина Юрьевна, доктор психологических наук
- Манелис Наталия Георгиевна, кандидат психологических наук
- Морозов Сергей Алексеевич, кандидат биологических наук
- Первушина Ольга Николаевна, кандидат психологических наук
- Переверзева Дарья Станиславовна, кандидат психологических наук
- Рощина Ирина Федоровна, кандидат психологических наук
- Рычкова Ольга Валентиновна, доктор психологических наук
- Сачкова Марианна Евгеньевна, доктор психологических наук
- Семаго Наталья Яковлевна, кандидат психологических наук
- Симановский Андрей Эдгарович, доктор педагогических наук
- Сорокин Александр Борисович, кандидат биологических наук
- Статников Александр Исакович, кандидат психологических наук
- Туревская Рита Аркадьевна, кандидат психологических наук
- Тюшкевич Светлана Анатольевна, кандидат психологических наук
- Филичева Татьяна Борисовна, доктор педагогических наук
- Хотылева Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук
- Шаповаленко Ирина Владимировна, кандидат психологических наук
- Шведовская Анна Александровна, кандидат психологических наук
- Шинина Татьяна Валерьевна, кандидат психологических наук
- Щербакова Анна Михайловна, кандидат педагогических наук
- Якимова Татьяна Валерьевна, кандидат психологических наук

Acknowledgments to the Expert Reviewers of the 2021 Issues of the Journal "Autism and Developmental Disorders" (Russia)

Following the international principles of double-blind peer review process, the editorial of the Scientific and Practical Journal "Autism and Developmental Disorders" (Russia) is regularly working to improve the quality of submitted manuscripts. The success of such work is directly dependent on qualified, honest and impartial peer review. The expert opinion of the reviewers allows the authors to receive valuable comments and notes that can be used to improve and expand the materials submitted for publication.

In the issues of the outgoing year, as a reviewers contributed 38 experts from the psychological, educational, biological and medical fields. The editorial of the Journal "Autism and Developmental Disorders" (Russia) would like to thank the experts who provided assistance in the analysis and evaluation of the submitted manuscripts in 2021 year. Due to your efforts Journal publishes only qualified materials.

We wish you a Happy New Year and Merry Christmas!

- Avdeeva Natalia, PhD in Psychology
- Artemova Eva, PhD in Education
- Bablumova Marina, PhD in Education
- Bardyshevskaya Marina, PhD in Psychology
- Basilova Tatiana, PhD in Psychology
- Bezrukova Olga, PhD in Education
- Borodina Lyubov, PhD in Medicine
- Burdukova Julia, PhD in Psychology
- Voronin Nikolay, PhD in Psychology
- Ermolova Tatyana, PhD in Psychology
- Zhukova Marina, PhD in Psychology
- Ivanov Mikhail, PhD in Psychology
- Karabanova Olga, Doctor of Psychology
- Kostin Igor, Doctor of Psychology
- Kochetova Tatyana, PhD in Psychology
- Kudryavtsev Vladimir, Doctor of Psychology
- Lebedeva Tatyana, PhD in Psychology
- Levchenko Irina Jurevna, Doctor of Psychology
- Manelis Natalia, PhD in Psychology
- Morozov Sergey, PhD in Psychology
- Pervushina Olga, PhD in Psychology
- Pereverzeva Daria, PhD in Psychology
- Roshina Irina PhD in Psychology
- Rychkova Olga, Doctor of Psychology
- Sachkova Marianna, Doctor of Psychology
- Semago Natalya, PhD in Psychology
- Simanovskiy Andrey, Doctor of Education
- Sorokin Alexander, PhD in Biology
- Statnikov Alexander, PhD in Psychology
- Turevskaya Rita, PhD in Psychology
- Tyushkevich Svetlana, PhD in Psychology
- Filicheva Tatyana Borisovna, Doctor of Education
- Khotyleva Tatyana, PhD in Education
- Shapovalenko Irina, PhD in Psychology
- Shvedovskaya Anna, PhD in Psychology
- Shinina Tatyana, PhD in Psychology
- Shcherbakova Anna, PhD in Education
- Yakimova Tatyana, PhD in Psychology

**ЖУРНАЛ «АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ»
приглашает авторов к публикации в тематических номерах 2022 года**

Уважаемые авторы!

Редакция журнала открывает прием статей об исследовательских и практико-ориентированных работах в тематические номера 2022 года.

Журнал «Аутизм и нарушения развития» — первое в России рецензируемое периодическое печатное издание, специализирующееся на теме расстройств аутистического спектра.

С 2003 года журнал публикует материалы об актуальных исследованиях в области аутизма и статьи, представляющие современные и эффективные психолого-образовательные вмешательства для людей с расстройствами аутистического спектра.

Журнал «Аутизм и нарушения развития» выпускается ежеквартально, входит в Российский индекс научного цитирования.

В 2022 году редакцией запланированы следующие тематические номера:

- Социокультурные практики и создание инклюзивной среды в учреждениях культуры для людей с РАС.
Прием статей до 30 января 2022 г.
- Исследования в области прикладного анализа поведения.
Прием статей до 30 марта 2022 г.
- Практики с доказанной эффективностью в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра.
Прием статей до 30 июня 2022 г.

Требования к статьям и порядок их рецензирования представлены в разделе «Для авторов» на сайте журнала. Статьи принимаются через сервис Электронная редакция изданий МГППУ.

**JOURNAL «AUTISM AND DEVELOPMENTAL DISORDERS» (RUSSIA)
opens call for papers for 2022 thematic issues**

The journal's editorial opens the submission of research and practice-oriented works for 2022 thematic issues. Journal «Autism and Developmental Disorders» (Russia) is the first peer-reviewed scientific periodical in Russia specialized in the topic of autism and other pervasive developmental disorders.

Since 2003 the journal has been publishing relevant research in the field of autism and articles presenting up-to-date and effective psycho-educational interventions for individuals with autism spectrum disorders.

The Journal is published quarterly, and the issue is included in the Russian Science Citation Index.

In 2022 the editorial have planned the following thematic issues:

- Socio-cultural practices and inclusive environment development in cultural institutions for individuals with ASD
Submission deadline — January 30, 2022.
- Applied behavior analysis research
Submission deadline — March 30, 2022.
- Evidence-based research and practice in work with children with autism spectrum disorders
Submission deadline — June 30, 2022.

Submission guidelines are presented in the section «Author Guide», all submissions enroll in the MSUPE Press Open Journal System.

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
Валентина Хилькевича

Дизайн и компьютерная верстка – Баскакова М.А.
Корректор – Мамонтов Ю.В.
Редактор – Садикова И.В.
Переводчик – Шведовский Е.Ф.

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

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

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

Уважаемые читатели!

Редакция напоминает о том, что журнал
распространяется только по подписке через
объединенный каталог «Пресса России»
Подписной индекс – 82287

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



© Московский государственный психолого-
педагогический университет

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

On the back cover –
artwork by Valentin Khilkevich

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

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

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

Dear Readers!

Printed version of the Journal
distributed by “Press of Russia”.
Subscription index –
82287

Open access online-version available
at <http://psyjournals.ru/autism/en>

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

Editorial address: 127427, Moscow, Kaskenkin Lug ul., 7
tel. +7 495 610 74 01
8 916 294 55 94
E-mail: autismjournal2003@gmail.com



© Moscow State University
of Psychology & Education



ISSN 1994-1617



9 771994 161015