

АУТИЗМ и нарушения развития

Autism and Developmental Disorders (Russia)

№ 4 (77)

2022



12+

Главный редактор

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

Ответственный секретарь

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

Члены редакционной коллегии

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

Председатель редакционного совета

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

Члены редакционного совета

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

Editor-in-chief

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

Executive secretary

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

Members of editorial board

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

Chairman of the Editorial Council

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

Members of the Editorial Council

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

АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Научно-практический журнал

Т. 20. № 4 (77) — 2022

Специальный выпуск
«Исследования эффективности практик работы с РАС»

Редактор выпуска: Е.Ю. Давыдова

AUTISM AND DEVELOPMENTAL DISORDERS (RUSSIA)

Scientific and practical journal

Vol. 20. No 4 (77) — 2022

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

ПРАКТИКИ РАБОТЫ С РАС: ДОКАЗАТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД

*Е.В. Шмелева, Е.Ю. Давыдова, С.А. Тюшкевич,
Е.Ф. Шведовский, А.В. Хаустов*

Организация тьюторского сопровождения
учебного процесса младших школьников
с РАС: технология «Классный тьютор» 3

М.В. Соловьева, Д.В. Давыдов
Технология организации занятий
адаптивной физкультурой для детей
с РАС «Аут Фитнес» 17

*Н.А. Никонова, Ю.Б. Павлова, К.К. Данилина,
К.Р. Салимова, Е.Ю. Давыдова*
Формирование навыков чтения у детей
с РАС по авторской методике
«Мастерская речи» 26

*Е.Ю. Давыдова, Е.В. Хилькевич,
А.Б. Сорокин, Д.Р. Халикова*
Принципы организации исследования
инклюзивных музейных программ
в русле доказательного подхода 39

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ

М.А. Ветрова, А.О. Ветров, А.С. Мигачев
Формирование стереотипа учебного
поведения у детей с тяжелыми
множественными нарушениями
развития на занятии «Круг» 50

Ю.В. Чижова
Оценка и формирование жизненных
компетенций у детей с РАС в условиях
инклюзии при помощи методов
прикладного анализа поведения 59

НОВОСТИ, СОБЫТИЯ ДОКУМЕНТЫ 69

БЛАГОДАРНОСТИ РЕЦЕНЗЕНТАМ 72

CONTENTS

INTERVENTIONS FOR ASD: EVIDENCE-BASED APPROACH

*E.V. Shmeleva, E.Yu. Davydova, S.A. Tyushkevich,
E.F. Shvedovskiy, A.V. Khaustov*
Tutor Support of the Educational
Process of Junior Schoolchildren with ASD:
«Class Tutor» Intervention 3

M.V. Soloveva, D.V. Davydov
“Aut Fitness” – a Technology for Organizing
Classes on Adaptive Physical Education
for Children with ASD 17

*N.A. Nikonova, Yu.B. Pavlova, K.K. Danilina,
K.R. Salimova, E.Yu. Davidova*
Building Academic Reading Skills
in Children with ASD Using
the Author’s Method “Speaking Skills” 26

*E.Yu. Davydova, E.V. Khilkevich,
A.B. Sorokin, D.R. Khalikova*
Inclusive Museum Programs Research
Organization Principles Based
on Evidence-Based Approach 39

EDUCATION & INTERVENTION METHODS

M.A. Vetrova, A.O. Vetrov, A.S. Migachev
Development of the Learning Behavior During
the Lesson “Circle” in Children
with Severe Multiple Developmental
Disorders 50

Y.V. Chizhova
The Assessment Development
of Life Competencies in Children
with Autism Spectrum Disorders in
the Inclusion Environment 59

NEWS, EVENTS, DOCUMENTS 69

GRATITUDE TO THE REVIEWERS 72

ПРАКТИКИ РАБОТЫ С РАС: ДОКАЗАТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД
INTERVENTIONS FOR ASD: EVIDENCE-BASED APPROACH

**Организация тьюторского сопровождения
учебного процесса младших школьников с РАС:
технология «Классный тьютор»**

Шмелева Е.В.

Московский государственный психолого-педагогический
университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4412-7890>, e-mail: rudnevaev@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

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: tyushkevichsa@mgppu.ru

Шведовский Е.Ф.

Московский государственный психолого-педагогический
университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2834-7589>, e-mail: shvedovskijef@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

Неоднородность и сложность расстройств аутистического спектра (РАС) определяет необходимость создания специальных условий в процессе обучения и сопровождения детей с РАС, учитывающих их особые образовательные потребности. Тьюторское сопровождение является необходимым и гарантируемым условием для эффективной адаптации ребенка с аутизмом в школьном пространстве независимо от модели обучения. Представлена технология «Классный тьютор», которая является оригинальной разработкой в рамках концепции инклюзивного образования и представляет систему группового сопровождения тьютором отдельного класса для детей с ограниченными возможностями здоровья (РАС). Цели технологии включают адаптацию учащихся к условиям образовательного процесса, включение обучающегося в детский коллектив; участие в проведении групповой урочной деятельности и оказание помощи группе (классу) в освоении адаптированной общеобразовательной программы (АООП); создание индивидуальных условий обучения, отработку навыков и снижение эпизодов нежелательного поведения. Представлены конкретные задачи предварительного, адап-

CC BY-NC

тационно-диагностического, основного и завершающего этапов реализации технологии. Приведены примеры эффективных приемов коррекции нежелательного поведения, разработанные в рамках прикладного анализа поведения и применяющиеся тьютором в групповой работе: использование мотивационных стимулов, дозированное применение подсказок различного уровня, гашение, положительное ослабление, установление руководящего контроля, увеличение периода беспроблемного поведения, поддержка и закрепление альтернативной и замещающей форм поведения, поддержание адекватного темпа работы, тренинг функциональной коммуникации. На примере игрового взаимодействия дано описание организации деятельности детей с РАС на перемене в соответствии с поставленными целями работы тьютора. Описан дизайн запланированного пилотного исследования результативности применения технологии «Классный тьютор», включающий методологические принципы множественных случаев (multiple-case) и множественных срезов (multiple-baseline).

Ключевые слова: аутизм, тьютор, тьюторское сопровождение, расстройства аутистического спектра (РАС), школьники с РАС, инклюзия, нежелательное поведение, прикладной анализ поведения

Финансирование: Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00110-22-02 от 08.04.2022 «Комплексное сопровождение детей с РАС на основе доказательного подхода».

Для цитаты: Шмелева Е.В., Давыдова Е.Ю., Тюшкевич С.А., Шведовский Е.Ф., Хаустов А.В. Организация тьюторского сопровождения учебного процесса младших школьников с РАС: технология «Классный тьютор» // Аутизм и нарушения развития. 2022. Том 20. № 4. С. 3–16. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200401>

Tutor Support of the Educational Process of Junior Schoolchildren with ASD: «Class Tutor» Intervention

Elena V. Shmeleva

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4412-7890>, e-mail: rudnevaev@mgppu.ru

Elizaveta Yu. Davydova

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

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

Svetlana A. Tyushkevich

Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia,

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

Evgeny F. Shvedovskiy

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2834-7589>, e-mail: shvedovskijef@mgppu.ru

Arthur V. Khaustov

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

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

The heterogeneity and complexity of autism spectrum disorders (ASD) determines the need to develop special education and support environment for children with ASD, considering children special educational needs. Tutor support is a necessary, guaranteed and learning model-independent condition for the effective adaptation of a child with autism in the school environment. The «Class tutor» technology is an original education intervention developed within the framework of the concept of inclusive education. The technology focuses on the group tutor support in a grade for children with ASD. Goals of the intervention are: the adaptation of students to the educational process;

the individual inclusion of the student in the team; participation of a tutor in group lesson activities and tutor assistance to the group in the mastering of the education program (special type of the educational program for children with ASD); developing of the individual learning conditions, developing of the functional skills and reducing of the episodes of unwanted behavior. The specific tasks of the stages (preliminary, adaptive-diagnostic, main, final) of the technology implementation are presented. During the work with the unwanted behavior tutor uses following applied behavioral analysis techniques implemented in the «Class tutor» intervention: the use of motivational stimuli; the dosed use of prompts of various levels; extinction; positive weakening; the establishment of instructional control; an increase in the period of problem-free behavior; support and consolidation of alternative and replacing forms of behavior, maintaining an adequate pace of work; training functional communication. The game interaction during the break has been chosen as the model for the description of the intervention scheme. The principles of the intervention effectiveness study design include multiple case and multiple-baseline methodology.

Keywords: autism, tutor, tutor support, autism spectrum disorders (ASD), schoolchildren with ASD, inclusion, inappropriate behavior, applied behavior analysis

Funding: The research was carried out within the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation (theme No. 073-00110-22-02, 08.04.2022) «Comprehensive support for children with ASD based on evidence-based approach».

For citation: Shmeleva E.V., Davydova E.Yu., Tyushkevich S.A., Shvedovskiy E.F., Khaustov A.V. Tutor Support of the Educational Process of Junior Schoolchildren with ASD: «Class Tutor» Intervention. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2022. Vol. 20, no. 4, pp. 3–16. DOI:10.17759/autdd.2022200401 (In Russ.).

Введение

В настоящее время профессия тьютора становится крайне востребованной, что во многом связано с развитием инклюзивного образования. Право на доступное и качественное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) обеспечено Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, в рамках которого тьюторское сопровождение включено в перечень специальных условий, и их обеспечение для обучающихся с ОВЗ гарантируется государством.

Само понятие «тьюторское сопровождение» во многих источниках рассматривается как педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, включающей цели и ценности образования, его содержание, формы и варианты представления результатов обучения [11; 12].

В инклюзивной образовательной среде тьютор выступает в роли посредника между ребенком и образовательным пространством школы: с одной стороны, специалист организует и адаптирует образовательную среду, образовательную программу и учебные материалы, обеспечивает более тесную связь в работе разных педагогов и специалистов, тем самым способствуя развитию целостного подхода к работе с ребенком. С другой стороны, тьютор помогает ребенку: контролирует его состояние, поддерживает обучающего в образовательных и социальных процессах. Таким образом, в инклюзивном образовании тьютор, учитывая особые образовательные потребности ребенка с ОВЗ и его индивидуально-личностные осо-

бенности, организует условия для успешной адаптации, эффективной интеграции в образовательную и социальную среду образовательного учреждения [1].

На сегодняшний день в своей работе тьютор может использовать достаточно эффективные практики и технологии. В большинстве случаев авторами работ исследуется и анализируется специфика тьюторского сопровождения обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования [19; 37]. Как правило, такие работы показывают эффективность, но преимущественно в условиях индивидуального обучения в формате персонального тьютора для ребенка (формат 1:1) и при условии структурированного подхода [15; 18; 28]. Например, в рандомизированном исследовании было показано, что в сравнении с учащимися с ОВЗ из списка ожидания, учащиеся с ОВЗ, получающие тьюторское сопровождение, демонстрировали снижение вербальной и физической агрессии, рост академической вовлеченности, повышение уровня адаптивных и социальных навыков [37].

Существуют работы, в которых показана и отрицательная динамика в развитии так называемых «soft skills» (навыков общения в коллективе) у ребенка с ОВЗ: за счет более близких и более частых взаимоотношений в диаде ребенок — тьютор у обучающегося с ОВЗ снижается интерес к взаимодействию с одноклассниками и развивается пассивное участие в уроках, наблюдается эффект социальной изоляции [32; 33].

Исследований, посвященных данной проблематике, в отечественной науке представлено достаточно мало. В основном встречаются работы методологического характера [3; 6; 8; 9] и описания случаев [4; 15]. Вероятнее всего это связано с тем, что тьюторство в России — достаточно новое явление. Так, в работе Екжановой Е.А. с соавторами [3] на примере описания

тьюторского сопровождения ребенка с задержкой психического развития (ЗПР) в условиях инклюзии предложена модель процессуальной деятельности в работе тьютора. В работах Самсоновой Е.В. с соавторами описывается модель тьюторства в парадигме деятельностного подхода [9]. Однако авторы работ указывают на необходимость исследований с целью проверки эффективности предложенных моделей.

Значимое место в инклюзивном движении занимают учащиеся с РАС. В течение последних лет, по данным мониторинга, в системе образования отмечается значительный рост численности детей с аутизмом. [7; 14]. Расстройства аутистического спектра представляют достаточно обширную группу нарушений, в которой ключевыми признаками являются социально-коммуникативные дефициты и проявления стереотипных форм поведения. Высокая гетерогенность клинической картины при РАС дополняется разнообразием паттернов когнитивного функционирования и выраженностью нежелательного поведения (НП), что значительно осложняет процесс адаптации и социализации ребенка в жизни класса. Показано, что учащиеся с аутизмом часто демонстрируют сниженный уровень вовлеченности в обучение по сравнению со своими нормативно развивающимися сверстниками [41], и эта вовлеченность снижается по мере увеличения тяжести РАС [22]. Одной из самых больших проблем, о которых сообщают учителя, является совладание с деструктивным поведением детей с аутизмом во время проведения уроков или на переменах [16; 29; 31; 39]. Направленные поведенческие вмешательства могут привести к усилению мотивации к обучению и к снижению проблемного поведения [26; 34].

Неоднородность и сложность РАС определяет необходимость создания специальных условий в процессе обучения и специального сопровождения, учитывающих особые образовательные потребности детей с РАС. Тьюторство — необходимое условие для эффективной адаптации ребенка с аутизмом в школе. Кроме того, присутствие тьютора является доминирующей формой поддержки для данной группы детей [40]. В настоящее время выделяют несколько основных задач в рамках профессиональной деятельности тьютора по сопровождению обучающегося с РАС: обеспечение индивидуального (формат 1:1) академического обучения [25; 33]; адаптация учебных материалов; стимулирование к общению между одноклассниками [35]; общение с родителями [38]; обучение детей социальным навыкам [21; 36]; обучение грамоте [20; 27].

В настоящей работе представлена модель сопровождения тьютором группы детей, реализуемая в отдельных классах для учащихся с ОВЗ (РАС), обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе, варианты 8.2 и 8.3. Технология «Классный тьютор» разработана сотрудниками Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС Московского государственного психолого-педагогического университета (ФРЦ

МГППУ) и апробирована в 2019–2022 г.г. в учебном процессе школы «РАСсвет» ФРЦ МГППУ.

Технология «Классный тьютор»

Технология организации сопровождения учащихся в процессе школьного обучения «Классный тьютор» является оригинальной разработкой в рамках концепции инклюзивного образования. Технология регламентирует деятельность тьютора во время уроков и внеурочной деятельности учащихся и включает программу мероприятий по индивидуальной отработке навыков у детей с РАС.

Так как класс численностью 8 человек сопровождает один, реже два тьютора, это требует четкой постановки индивидуальных целей работы для каждого ребенка и группы в целом. Основные цели применения технологии и задачи тьютора представлены в таблице 1.

Для достижения поставленных целей применяются средства, разработанные в рамках прикладного анализа поведения [5; 34]. Первостепенная задача тьютора — своевременное и дозированное предоставление подсказок различного уровня, не дублирующих инструкцию педагога (физических, указательных и жестовых, визуальных, словесных, модулирующих). Объем подсказки должен быть минимально достаточным для активации ожидаемой деятельности и должен уменьшаться по мере формирования навыка. Методы коррекции нежелательного поведения применяются тьютором как во время организации внеурочной деятельности, так и в ходе урока по необходимости. Основными являются:

— Установление руководящего контроля (тьютор постоянно анализирует актуальные мотивационные стимулы для каждого обучающегося, держит их вне доступа детей и предоставляет как поощрение при адаптивном поведении ребенка или выполнении нового формируемого умения).

— Увеличение периода беспроблемного поведения (тьютор предоставляет поощрение ребенку в тот момент, когда он не показывает признаков нежелательного поведения).

— Поддержка и закрепление альтернативного поведения (тьютор предоставляет поощрение, если ребенок демонстрирует новое адаптивное поведение в ситуации, которая раньше вызывала у него нежелательное поведение).

— Поддержка и закрепление замещающей формы поведения (тьютор предоставляет поощрение обучающемуся, если ребенок демонстрирует другое, новое, не совместимое с нежелательным, поведение). Например, ребенок играет и смотрит в калейдоскоп, вместо того чтобы стереотипно трясти руками перед лицом: невозможно одновременно смотреть в калейдоскоп и трясти руками.

— Оптимизация уровня сложности задания (по согласованию с учителем тьютор может сократить

Таблица 1

Цели применения технологии «Классный тьютор» и задачи тьюторского сопровождения

Цель	Задача тьютора
Адаптация учащихся к условиям образовательного процесса	Применение средств визуализации (расписание, инструкции, социальные истории и др.), тренировка режимных моментов и навыков учебного поведения
Включение обучающегося в детский коллектив	Организация игрового, учебного и бытового взаимодействия
Создание индивидуальных условий обучения с учетом специфики и выраженности нарушений поведения	Организация пространства с учетом индивидуальных особенностей, подбор мотивационных стимулов и поощрений
Оказание помощи группе (классу) обучающихся с РАС в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы	Индивидуальная поддержка деятельности учащихся по мере необходимости. Помощь в организации внимания, предоставление мотивационных стимулов
Индивидуальная ситуативная отработка навыков у обучающихся с РАС	Создание ситуаций для реализации навыка, использование поощрения, использование подсказок
Снижение частоты нежелательного и стереотипного поведения обучающихся с РАС	Применение проактивных стратегий работы с нежелательным поведением. Обеспечение индивидуального режима работы на уроке, переключение внимания, применение системы визуальной поддержки, специальных технических средств обучения, сенсорного оборудования

часть задания, если видит предвестники нежелательного поведения у обучающегося).

— Адекватный темп работы (по согласованию с учителем тьютор может менять темп подачи задний, если видит предвестники нежелательного поведения у ребенка). Одним обучающимся необходим быстрый темп работы и соответственно, частое поощрение, что поможет лучше концентрировать внимание, т.к. нет времени на отвлечение. Другим обучающимся необходим медленный темп работы и паузы для переработки информации, при этом поощрение за достигнутый результат должно быть более значительным, чем при частом поощрении.

— Разнообразие заданий (по согласованию с учителем тьютор может дать некоторым детям альтернативное или дополнительное задание, если видит признаки нежелательного поведения, связанного с отказом от выполнения). Разнообразие заданий помогает неусидчивым обучающимся, которые быстро устают от выполнения монотонных заданий.

— Тренинг функциональной коммуникации (тьютор постоянно подсказывает, как выразить просьбу, ответить или задать вопрос). Для этого он может использовать контекст ситуации, например, ответ на вопрос учителя в ходе урока, или моделировать ситуацию, например, организовать игровое взаимодействие обучающихся в ходе перемены.

При необходимости также применяются следующие приемы, относящиеся к реактивным стратегиям работы с нежелательным поведением:

— гашение. Тьютор не предоставляет желаемых последствий, которых добивается ребенок с помощью нежелательного поведения. Например, не прекращает предъявление заданий, если ребенок пытается отказать от их выполнения с помощью нежелательного поведения [30];

— положительное ослабление. Тьютор может предоставить дополнительный нежелательный стимул при проявлениях нежелательного поведения, например, предложить дополнительную строчку прописей, если обучающийся «капризничал» во время выполнения этого задания) [17];

— отрицательное ослабление. Тьютор может изъять часть поощрения и не предоставлять его вовсе после эпизодов нежелательного поведения [17].

Применение перечисленных методов и приемов в групповой работе в ходе образовательного процесса имеет свои особенности, так как в этой ситуации нет возможности следовать за ребенком, не нарушая последовательности урока. Для этого тьютору необходимо ориентироваться в текущих учебных задачах, чтобы учитывать их при отработке навыков, а также реализовывать по мере возможности индивидуальные цели коррекционной работы по индивидуальным планам коррекционной работы (ИПКР).

Дополнительной задачей тьютора в ходе сопровождения учебного процесса в групповом формате является торможение неуместных побуждений ребенка и помощь в следовании инструкции, подаваемой для всех. Для выполнения этой задачи тьютор должен быть хорошо знаком с особенностями каждого ученика, иметь представление об индивидуальной эффективности определенных поощрений и способов мотивации. Иными словами, деятельность тьютора является важной составляющей комплексного сопровождения ребенка в период его пребывания в образовательном учреждении, именно тьютор имеет самые актуальные сведения о состоянии каждого ребенка и предоставляет эту информацию педагогам и специалистам.

Реализация многоаспектных задач тьютора возможна при конструктивном взаимодействии всех сопровождающих специалистов и при установлении

отношений сотрудничества с родителями. Таким образом, представляемая технология «Классный тьютор» является ключевым компонентом комплексного сопровождения детей с РАС.

Этапы реализации технологии «Классный тьютор»

Технология реализуется в несколько этапов.

1. Предварительный этап (до 1 сентября)

До начала школьных занятий проводится ознакомление педагогов с документами (заключением ПМПК и профильных специалистов других организаций). Также проводится беседа с родителями, знакомство с ребенком (результаты наблюдения фиксируются в специальном протоколе). Каждый специалист группы сопровождения составляет план диагностических мероприятий на начальный период по своему направлению работы. Классный руководитель совместно с тьютором проводят предварительный подбор индивидуальных условий обучения с учетом рекомендаций специалистов.

2. Начальный (адаптационно-диагностический) этап (сентябрь)

Осуществляется комплексная диагностика всех сфер развития ребенка командой профильных специалистов: педагог-психолог оценивает уровень когнитивного функционирования и адаптивного поведения с применением Шкалы адаптивного поведения Вайнленд и детского варианта теста Векслера [13; 23]; учитель-логопед определяет уровень речевого развития с помощью логопедических карт для диагностики речевых расстройств [2]. Непосредственно тьютором по результатам наблюдения осуществляется оценка уровня сформированности навыков (сотрудничества, работы в группе, обращения с просьбой, общения, бытовых навыков (переодевание, прием пищи), гигиенических навыков, проведение досуга). Также оценивается эффективность поощрений. В целях унификации процедуры наблюдения применяются отдельные субтесты диагностического инструмента ABLLS-R [10].

По окончании адаптационно-диагностического периода (в начале октября) проводится психолого-педагогический консилиум (ППК) и составляется индивидуальный план коррекционной работы с ребенком, в котором для каждого специалиста фиксируются цели на начальный период работы. Цели работы тьютора формулируются коллегиально с учетом особенностей ребенка и наиболее актуальных трудностей интеграции в учебный процесс, например: спокойно ровно сидеть за партой; выражать отказ спокойно с помощью фразы «Я не хочу»; просить о помощи словом «Помоги».

3. Основной этап

В ходе образовательного процесса и внеучебной деятельности учащихся реализуются цели тьютор-

ского сопровождения. Тьютор сопровождает группу обучающихся с РАС на протяжении всего учебного дня. На уроках тьютор предоставляет детям необходимые подсказки при выполнении заданий, согласованно с педагогом реализует отдельные учебные задачи и организует отработку детьми приемлемого поведения.

Вне уроков тьютор сопровождает учащихся все время пребывания в школе, организуя переход к различным видам деятельности. Также проводится индивидуальная отработка адаптивных и социальных навыков (коммуникации, самообслуживания, умения выбирать деятельность для досуга и т.д.). Пример организации деятельности учащихся на перемене с учетом ИПКР представлен ниже. Отработка навыков реализуется как в процессе специально организованного игрового взаимодействия, так и в ходе решения повседневных бытовых задач, связанных с приемом пищи, переодеванием, подготовкой к различным видам учебной деятельности. Совместно с родителями тьютор решает задачу генерализации навыков самообслуживания и бытовой ориентировки.

В конце первого полугодия осуществляется промежуточная диагностика и вносятся изменения в ИПКР. Для тьютора формулируются новые цели на второе полугодие.

4. Завершающий, диагностический, этап

Проводится повторная комплексная диагностика всех сфер развития, фиксируется динамика формирования у детей навыков. Проводится ППК, по результатам которого составляются рекомендации по дальнейшему сопровождению каждого ребенка. Также по итогам учебного года проводятся консультации для родителей.

Пример организации игрового взаимодействия

Реализация задач тьютора по сопровождению группы учащихся представлена на примере организации на перемене игрового взаимодействия обучающихся одного класса. Будут представлены модели взаимодействия тьютор — ученик и ученик — ученик с описанием методов формирования навыка в соответствии с целями ИПКР.

Вид деятельности: игра с мыльными пузырями.

Методы: визуальная, вербальная, указательная подсказки; мотивационный стимул и поощрение; предоставление выбора.

В представленном примере описаны типичные варианты целей тьюторской работы в первом классе 3-го года обучения для детей с РАС и нарушениями интеллектуального развития по адаптированной основной общеобразовательной программе, вариант 8.3. Возраст обучающихся 10–11 лет.

Индивидуальные характеристики детей, особенности поведения и цели коррекционно-развивающей работы тьютора (из ИПКР) представлены в таблице 2.

Таблица 2

Индивидуальные особенности учащихся 1 класса и цели коррекционно-развивающей работы тьютора

Характеристика развития ребенка	Особенности поведения	Цели коррекционно-развивающей работы тьютора (из ИПКР)
<p><i>Петя Н., 11 лет</i> Мало использует речь, есть нарушения звукопроизношения. Уровень социально-коммуникативных навыков низкий: не всегда устанавливает глазной контакт, редко отзывается на свое имя, выполняет только знакомые просьбы в контексте ситуации. Сам редко выражает просьбы. Уровень сформированности учебного поведения низкий: не всегда садится за парту по звонку на урок, не выполняет фронтальные инструкции, не следит за ходом урока, выполняет задания при постоянной помощи тьютора. Отмечаются эпизоды нежелательного поведения: плач, агрессия по отношению к педагогам с целью доступа к желаемому или отказа от выполнения требований</p>	<p>Отмечаются трудности коммуникативного взаимодействия: Петя иногда может установить кратковременный глазной контакт, очень редко выражает просьбы вербально, чаще указывает на желаемый объект, тянет руку взрослого к этому объекту. Если желаемый объект находится вне доступа (например, тьютор изъясил игрушку в конце перемены или закончилось любимое лакомство ребенка), то у него отмечается нежелательное поведение. Петя начинает плакать, иногда ударяет тьютора и отказывается от выполнения учебных требований и заданий</p>	<p>Обучать смотреть на взрослого сразу, когда тот позвал ребенка по имени. Обучать садиться за парту после индивидуальной инструкции «Сядь за парту». Обучать систематически короткое время (2 минуты) смотреть на учителя во время урока. Обучать просить желаемый объект, называя его.</p>
<p><i>Илья К., 10 лет</i> Для коммуникации пользуется речью, использует короткие фразы из 2–3 слов для выражения некоторых просьб. Речь разборчивая. Отмечается низкий уровень сформированности социально-коммуникативных навыков. Не всегда отзывается на собственное имя. Редко выражает просьбы о помощи. Не всегда может приемлемым способом привлечь к себе внимание, громко пищит, чтобы на него посмотрел взрослый. Уровень сформированности учебного поведения низкий. Не всегда садится за парту по звонку на урок. Не следует фронтальным инструкциям. Следит за учителем в ходе урока короткое время (4–5 минут). Нежелательное поведение проявляется криками для привлечения внимания взрослого, может проявить агрессию с целью получения доступа к желаемому или отказа от выполнения требований</p>	<p>У мальчика отмечаются особенности социального взаимодействия: Илья интересуется игрой других одноклассников, следит за их игровыми действиями, подходит, пытается включиться в игру с другими детьми. Но часто он отнимает игрушки у другого ребенка, не хочет возвращать или делиться игрушками, а в подвижных играх, например, в догонялках, толкает детей, расталкивает их в очереди на горку. Если тьютор просит Илью вернуть игрушку или подождать свою очередь, то у мальчика наблюдаются эпизоды нежелательного поведения: он громко визжит, пытается ударить тьютора и сломать игрушку</p>	<p>Обучать просить о помощи одним словом «Помоги». Обучать выполнять знакомые фронтальные инструкции. Обучать привлекать внимание взрослого или одноклассника, позвав его по имени. Обучать предлагать однокласснику игру. Обучать выполнять короткие игровые действия по очереди с другими одноклассниками. Обучать короткое время (1–2 минуты) ждать своей очереди в игре.</p>
<p><i>Ира С., 11 лет</i> Мало использует речь, коммуницирует с помощью системы альтернативной коммуникации PECS. Уровень сформированности навыков социально-коммуникативного взаимодействия низкий. Редко проявляет инициативу в общении, глазной контакт не устанавливает, редко выражает просьбы, предпочитает находиться в стороне от других детей и взрослых. Уровень сформированности учебного поведения низкий. Не следит за ходом урока, не смотрит на учителя, не выполняет фронтальные инструкции. В ходе обучения нуждается в постоянной помощи тьютора. Наблюдаются проявления стереотипного поведения: практически все свободное время девочка трясет руками перед лицом, издаёт громкие мычащие звуки, раскачивается, когда сидит или стоит</p>	<p>Девочка не интересуется игрой сверстников, не наблюдает за их игровым взаимодействием, практически никогда по собственной инициативе не подключается к игре одноклассников. Чаще всего стереотипно манипулирует заинтересовавшим её предметом или игрушкой в стороне от окружающих. Часто в свободное время стереотипно трясет руками перед лицом, мычит, раскачивается. Такое стереотипное поведение занимает практически все свободное от учебной деятельности время. Иногда может во время перемены самостоятельно собирать пазлы, рисовать, лепить из пластилина, если ей предоставлен необходимый материал</p>	<p>Обучать выражать просьбы о желаемом с помощью PECS, подходя ко взрослому и отдавая ему карточку. Обучать смотреть короткое время (1–2 минуты) на учителя в ходе урока. Обучать выполнять простые бытовые инструкции в контексте ситуации (встань, сядь, положи и пр.). Обучать делать выбор (игрушки, занятия) в свободное время на перемене</p>

Для каждого ребенка были выбраны следующие цели из ИПКР, реализуемые в ходе игрового взаимодействия:

— ученик 1 (Петя) — обучение навыкам выражения просьбы о желаемом, названия этого объекта и установления глазного контакта;

— ученик 2 (Илья) — обучение навыку выполнения коротких игровых действий по очереди с другими одноклассниками;

— ученик 3 (Ира) — обучение навыку выбора (игрушки, занятия).

Организация игрового взаимодействия

На перемене тьютор предлагает детям поиграть в мыльные пузыри. Он держит баночку с пузырями в руке, показывает её детям и говорит: «Давайте поиграем в пузыри!». Баночка с мыльными пузырями в данном случае служит детям визуальной подсказкой, которая помогает понять, какая деятельность предстоит. Когда ребята подходят к тьютору, он, не дожидаясь их просьбы, выдувает несколько пузырей. Таким образом тьютор демонстрирует мотивационный стимул, чтобы заинтересовать обучающихся в игровом взаимодействии.

Взаимодействие тьютора и Пети

В соответствии с задачей для Пети тьютор во время игры в мыльные пузыри закрывает баночку, подносит ее к своему лицу и говорит: «Пузыри». Ребенок смотрит на тьютора, что позволяет установить глазной контакт. Слово «Пузыри» — вербальная подсказка, и ребенок повторяет вслед за тьютором «Пузыри», тем самым научаясь вербально выражать просьбу. После этого тьютор сразу открывает баночку и выдувает несколько пузырей: тьютор сразу же выдувает пузыри, поощряя реакцию ребенка, чтобы такое успешное поведение повторялось в будущем. Взаимодействуя с Петей, тьютор одновременно следит за другими детьми, замечая проявления интереса к игре.

Взаимодействие тьютора и Ильи

Тьютор замечает заинтересованность Ильи и предлагает следующий вариант игры. В соответствии с задачей для Ильи тьютор отдает палочку для выдувания пузырей в его руки и говорит: «Дуй», — а успешную попытку сопровождает радостной похвалой: «Молодец! Как много пузырей! Здорово!». После того как мальчик выдул все пузыри, тьютор протягивает руку и просит вернуть палочку: «Дай». Таким образом тьютор решает дополнительную задачу и формирует у обучающихся навык выполнения вербальных инструкций, используя контекст ситуации и мотивационную деятельность. Поскольку баночка с мыльным раствором остается в руке тьютора, он контролирует мотивационный стимул и предоставляет его как поощрение за адаптивное поведение детей в ходе игрового взаимодействия, что увеличивает ве-

роятность повторения адаптивного поведения. Если у детей наблюдаются признаки нежелательного поведения, тьютор убирает пузыри и заканчивает игру, уменьшая вероятность повторения нежелательного поведения в будущем.

Групповое взаимодействие.

Тренировка очередности

Тьютор набирает палочкой мыльный раствор, говорит: «Сейчас дует Петя, а потом Илья», — отдает палочку Пете и показывает визуальную подсказку, на которой написано «Сейчас — потом» и размещены фотографии детей. После того как Петя выдул все пузыри и вернул палочку, тьютор говорит: «Сейчас Илья, потом Петя», — и меняет места фотографии детей на визуальной подсказке, отдав палочку с забранным вновь мыльным раствором Илье. С помощью визуальной подсказки тьютор демонстрирует детям очередность в игре. Обучающиеся понимают, когда придет их очередь, и сохраняют спокойствие. Проводится несколько циклов игры, которая заканчивается до того как дети потеряют к ней интерес.

Взаимодействие тьютора и Иры

Дети, не вовлеченные в общую игру, самостоятельно выбирают деятельность на перемене, но находятся под постоянным присмотром тьютора, который направляет деятельность или предоставляет выбор по мере необходимости. Например, Ира не демонстрирует интереса к мыльным пузырям. Одна из задач ее индивидуального коррекционного плана — обучение выбору. Исходя из этого, тьютор перед началом игры в пузыри подводит девочку к «стеллажу выбора», предоставляя возможность самостоятельно взять игрушку для игры на перемене. На открытом стеллаже расположены различные принадлежности для самостоятельной деятельности: пирамидка, конструктор, юла и т.д. Игрушки структурированы разложены на стеллаже отдельно друг от друга, каждая в своей корзинке: таким образом ребенку проще их рассмотреть. Более того, на стеллаже лежат пазлы, которые для девочки являются высокомотивационным стимулом, в отличие от других игрушек, не интересных для Иры. Тьютор спрашивает у девочки: «Что ты хочешь?», — показывает рукой в сторону игрушек на стеллаже и указывает на пазлы. Таким образом тьютор использует мотивационный стимул и указательный жест как средства формирования навыка выбора. Когда Ира протягивает руки в сторону интересующей игрушки и берет её, тьютор поощряет девочку похвалой, тем самым мотивируя выбирать игрушки для самостоятельной игры в будущем. После сделанного Ирой выбора тьютор помогает ей донести игрушки до игрового столика, показывает, как играть. После этого девочка самостоятельно играет с выбранными игрушками.

Дизайн планируемого исследования эффективности технологии «Классный тьютор»

В контексте приведенных выше этапов реализации технологии «Классный тьютор» был разработан дизайн исследования ее эффективности. Так как в рамках применения данной технологии цели подбираются индивидуально для каждого ребенка исходя из результатов первичной диагностики, авторами была выбрана методология множественного исследования случаев (multiple-case design) [42]. В рамках этого методологического подхода исследователь имеет возможность сопоставить данные, полученные в результате применения диагностических методик/протоколов отдельно для каждого участника экспериментальной процедуры.

При этом, учитывая длительность применения технологии и накопительный характер эффекта, в качестве второй методологической основы разработки дизайна был выбран подход множественных срезов (multiple-baseline) [24]. Данная методология обеспечивает возможность наблюдения изменений зависимых переменных (в случае применяемой технологии — освоения участниками определенных навыков или групп навыков) в условиях интенсивного применения технологии.

В качестве экспериментального условия было выбрано средовое условие перемены, так как на перемене ученики имеют возможность взаимодействовать друг с другом в полуструктурированном формате, что позволяет наблюдать за степенью генерализации той

или иной группы целевых навыков. Ниже приведены характеристики предлагаемого дизайна исследования.

Заключение

Технология организации сопровождения учащихся с РАС в процессе школьного обучения представляет собой систему комплексного сопровождения в течение всего времени пребывания ребенка в школе. Индивидуальная и коллегиальная постановка целей работы по различным направлениям обуславливает выполнение принципа единства психолого-педагогических влияний и дает возможность гибко оценивать динамику изменения показателей развития. Эффективность технологии «Классный тьютор» в целом подтверждается как педагогами ФРЦ МГППУ, реализующими образовательную программу, так и специалистами психологической службы, и родителями. Вместе с тем, эффективность применения различных приемов и методов прикладного анализа поведения в формате групповой работы недостаточна изучена, что обуславливает необходимость проведения исследований, результаты которых позволят оптимизировать процесс тьюторского сопровождения детей с РАС.

Авторами запланировано проведение исследования эффективности и эффектов применения технологии «Классный тьютор» в рамках дизайна с несколькими отдельными участниками. В дальнейшем планируется масштабировать исследование на другие средовые условия класса и другие возрастные группы учащихся с РАС. ■

Таблица 3

Характеристики дизайна исследования технологии «Классный тьютор»

Тип исследования	Множественные случаи (multiple case)
Выборка	Число участников: 6–8 учеников с РАС, обучающиеся по АООП начального общего образования обучающихся с РАС, варианты 8.2, 8.3
Участники исследования	Ученики, тьютор, экспериментатор
Количество замеров	Тип: многосрезовые замеры (multiple baseline) Промежутки между срезами: 3–4 недели
Независимые группы переменных	Приемы, применяемые в ходе технологии «Классный тьютор» (например, тип подсказок, временная задержка, тип подкрепления и т.д.)
Зависимые группы переменных	Формируемые навыки: – умение ждать, – умение выбирать из предложенных вариантов, – навык просьбы
Наблюдаемые условия	Перемена между уроками, в ходе которой ученики сталкиваются с искусственно созданными или естественными проблемными ситуациями
Методы измерения	Тьюторский протокол, видеозапись, анализ видеозаписи, стандартизованные методы диагностики уровня интеллектуального развития

Литература

1. Гребенникова В.М. Развитие инклюзивного образования в Российской Федерации: проблемы и перспективы // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2; ч. 19. С. 113–116.
2. Дмитрова Е.Д. Логопедические карты для диагностики речевых расстройств. Москва: АСТ: Харвест, 2008. 144 с. ISBN 978-5-17-049575-7.

3. *Екжанова Е.А., Резникова Е.В.* Модель педагогического сопровождения педагогом-тьютором детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения // *Специальное образование*. 2018. № 4. С. 21–40.
4. *Калашикова С.А., Елохина К.А.* Тьюторское сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования: системно-ресурсный подход // *Учёные записки ЗабГУ: Серия: Педагогические науки*. 2018. Т. 13. № 3. С. 33–40. DOI:10.21209/2542-0089-2018-13-3-33-40
5. *Купер Дж.О., Херон Т.Э., Хьюард У.Л.* Прикладной анализ поведения. Москва: Практика, 2016. 864 с. ISBN 978-5-89816-157-6.
6. *Кутчаева П.Е., Христоробова Л.В., Цыганкова А.В.* Проблемы организации тьюторского сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования // *Специальное образование*. 2022. № 1. С. 189–201.
7. *Мамохина У.А., Переверзева Д.С., Тюшкевич С.А. и др.* Проблемы и перспективы реализации доказательного подхода в рамках деятельности региональных ресурсных центров по сопровождению лиц с РАС // *Аутизм и нарушения развития*. 2022. Т. 20. № 3. С. 15–25. DOI:10.17759/autdd.2022200302
8. *Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю. и др.* Компетенции тьютора в инклюзивном образовании: специфика программ профессиональной подготовки // *Психолого-педагогические исследования*. 2022. Т. 14. № 2. С. 84–99. DOI:10.17759/psyedu.2022140206
9. *Самсонова Е.В., Мельник Ю.В., Карпенкова И.В.* Тьюторское сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования // *Клиническая и специальная психология*. 2021. Т. 10. № 2. С. 165–182. DOI:10.17759/cpse.2021100210
10. *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. № 3. С. 3–10. DOI:10.17759/autdd.2015130301
11. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях: методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций / под ред. АLEXИНОЙ С.В., САМСОНОВОЙ Е.В. Москва: МГППУ, 2022. 151 с. ISBN 978-5-94051-243-1.
12. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс]: методическое пособие / под ред. Самсоновой Е.В. Москва: МГППУ, 2017. 173 с. ISBN 978-5-94051-162-5. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=371369> (дата обращения: 17.11.2022).
13. *Филимонок Ю.И., Тимофеев В.И.* Тест Векслера: Диагностика структуры интеллекта (детский вариант): Методическое руководство. Санкт-Петербург: Иматон, 2016. 106 с. ISBN 978-5-7822-0065-7.
14. *Хаустов А.В., Шумских М.А.* Динамика в развитии системы образования детей с расстройствами аутистического спектра в России: результаты Всероссийского мониторинга 2021 года // *Аутизм и нарушения развития*. 2022. Т. 20. № 3. С. 6–14. DOI:10.17759/autdd.2022200301
15. *Шентунова Т.В.* Коррекция нежелательного поведения у четырех учащихся с РАС в формате групповой работы с помощью индивидуализированной системы поощрений // *Аутизм и нарушения развития*. 2022. Т. 20. № 3. С. 53–64. DOI:10.17759/autdd.2022200306
16. *Anglim J., Prendeville P., Kinsella W.* The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorders // *Educational Psychology in Practice*. 2018. Vol. 34. No. 1. Pp. 73–88. DOI:10.1080/02667363.2017.1391750
17. *Davis T.N., Rispoli M.* Introduction to the Special Issue: interventions to reduce challenging behavior among individuals with autism spectrum disorder // *Behavior modification*. 2018. Vol. 42. No. 3. Pp. 307–313. DOI:10.1177/0145445518763851
18. *Cameron D., Cook B., Tankersley M.* An analysis of the different patterns of 1:1 interactions between educational professionals and their students with varying abilities in inclusive classrooms // *International Journal of Inclusive Education*. 2012. Vol. 16. No. 12. Pp. 1335–1354. DOI:10.1080/13603116.2011.580459
19. *Cameron D.L.* An examination of teacher–student interactions in inclusive classrooms: teacher interviews and classroom observations // *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2014. Vol. 14. No. 4. Pp. 264–273. DOI:10.1111/1471-3802.12021
20. *Causton-Theoharis J.N., Giangreco M.F., Doyle M.B. et al.* Paraprofessionals: The “Sous-Chefs” of Literacy Instruction // *Teaching Exceptional Children*. 2007. Vol. 40. No. 1. Pp. 56–62.
21. *Causton-Theoharis J.N., Malmgren K.W.* Increasing peer interactions for students with severe disabilities via paraprofessional training // *Exceptional Children*. 2005. Vol. 71. No. 4. Pp. 431–444.
22. *Dykstra Steinbrenner J.R., Watson L.R.* Student engagement in the classroom: The impact of classroom, teacher, and student factors // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2015. Vol. 45. No. 8. Pp. 2392–2410. DOI:10.1007/s10803-015-2406-9
23. *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
24. *Gast D.L., Lloyd B.P., Ledford J.R.* Multiple baseline and multiple probe designs [Электронный ресурс] // *Single case research methodology*. 2nd ed. Abingdon-on-Thames: Routledge, 2014. Pp. 251–296. ISBN 978-0-203-52189-2. URL: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203521892-11/multiple-baseline-multiple-probe-designs-david-gast-blair-lloyd-jennifer-ledford> (дата обращения: 17.11.2022).
25. *Hall L.J., Grunton G.S., Pope C. et al.* Training paraprofessionals to use behavioral strategies when education learners with autism spectrum disorders across environments // *Behavioral Intervention*. 2010. Vol. 25. No. 1. Pp. 37–51. DOI:10.1002/bin.294

26. Koegel L., Matos-Freden R., Lang R. et al. Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings // *Cognitive and Behavioral Practice*. 2012. Vol. 19. No. 3. Pp. 401–412. DOI:10.1016/j.cbpra.2010.11.003
27. Lane K.L., Fletcher T., Carter E.W. et al. Paraprofessional-led phonological awareness training with youngsters at risk for reading and behavioral concerns // *Remedial and Special Education*. 2007. Vol. 28. No. 5. Pp. 266–276. DOI:10.1177/07419325070280050201
28. Lekwa A.J., Reddy L.A. Current status and future directions in assessment of paraprofessional practices // *Psychology in the Schools*. 2021. Vol. 58. No. 4. Pp. 648–668. DOI:10.1002/pits.22480
29. Lindsay S., Proulx M., Thomson N. et al. Educators' challenges of including children with autism spectrum disorders in mainstream classrooms // *International Journal of Disability Development and Education*. 2013. Vol. 60. No. 4. Pp. 347–362. DOI:10.1080/1034912X.2013.846470
30. MacNaul H.L., Neely L.C. Systematic review of differential reinforcement of alternative behavior without extinction for individuals with autism // *Behavior Modification*. 2018. Vol. 42. No. 3. Pp. 398–421. DOI:10.1177/0145445517740321
31. Majoko T. Inclusion of children with autism spectrum disorders: Listening and hearing to voices from the grassroots // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2016. Vol. 46. No. 4. Pp. 1429–1440. DOI:10.1007/s10803-015-2685-1
32. Malmgren K.W., Causton-Theoharis J. Boy in the bubble: effects of paraprofessional proximity and other pedagogical decisions on the interactions of a student with behavioral disorders // *Journal of Research in Childhood Education*. 2006. Vol. 20. No. 4. Pp. 301–312. DOI:10.1080/02568540609594569
33. Malmgren K.W., Causton-Theoharis J.N., Trezek B.J. Increasing peer interactions for students with behavioral disorders via paraprofessional training // *Behavioral Disorders*. 2005. Vol. 31. No. 1. Pp. 95–106. DOI:10.1177/019874290503100105
34. Meindl J.N., Delgado D., Casey L.B. Increasing engagement in students with autism in inclusion classrooms // *Children and Youth Services Review*. 2020. Vol. 111. Article no. 104854. 10 p. DOI:10.1016/j.childyouth.2020.104854
35. Minondo S., Meyer L.H., Xin J.F. The role and responsibilities of teaching assistants in inclusive education: What's appropriate? // *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*. 2001. Vol. 26. No. 2. Pp. 114–119. DOI:10.2511/rpsd.26.2.114
36. Quilty K.M. Teaching paraprofessionals how to write and implement social stories for student with autism spectrum disorders // *Remedial and Special Education*. 2007. Vol. 28. No. 3. Pp. 182–189. DOI:10.1177/07419325070280030701
37. Reddy L.A., Glover T.A., Dudek C.M. et al. A randomized trial examining the effects of paraprofessional behavior support coaching for elementary students with disruptive behavior disorders: Paraprofessional and student outcomes // *Journal of School Psychology*. 2022. Vol. 92. Pp. 227–245. DOI:10.1016/j.jsp.2022.04.002
38. Riggs C.G., Mueller P.H. Employment and utilization of paraeducators in inclusive settings // *Journal of Special Education*. 2001. Vol. 35. No. 1. Pp. 54–62.
39. Segall M.J., Campbell J.M. Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders // *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2012. Vol. 6. No. 3. Pp. 1156–1167. DOI:10.1016/j.rasd.2012.02.007
40. Sobeck E., Robertson R. Perspectives on current practices and barriers to training for paraeducators of students with autism in inclusive settings // *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*. 2019. Vol. 21. No. 1. Pp. 131–151.
41. Sparapani N., Morgan L., Reinhardt V.P. et al. Evaluation of classroom active engagement in elementary students with autism spectrum disorder // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2016. Vol. 46. No. 3. Pp. 782–796. DOI:10.1007/s10803-015-2615-2
42. Towgood K.J., Meuwese J.D.I., Gilbert S.J. et al. Advantages of the multiple case series approach to the study of cognitive deficits in autism spectrum disorder // *Neuropsychologia*. 2009. Vol. 47. No. 13. Pp. 2981–2988. DOI:10.1016/j.neuropsychologia.2009.06.028

References

1. Grebennikova V.M. Razvitie inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii: problemy i perspektivy [Development of inclusive education in the Russian Federation: problems and prospects]. *Fundamental'nye issledovaniya [Fundamental Studies]*, 2015, no. 2, pt. 19, pp. 113–116.
2. Dmitrova E.D. Logopedicheskie karty dlya diagnostiki rechevykh rasstroistv [Speech-language therapy cards for diagnosing speech disorders]. Moscow: Publ. AST: Publ. Kharvest, 2008. 144 p. ISBN 978-5-17-049575-7.
3. Ekzhanova E.A., Reznikova E.V. Model' pedagogicheskogo soprovozhdeniya pedagogom-t'yutorom detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh integrirovannogo obucheniya [Model of a teacher-tutor's pedagogical support for children with disabilities in the conditions of integrated education]. *Spetsial'noe obrazovanie [Special Education]*, 2018, no. 4, pp. 21–40.
4. Kalashnikova S.A., Elokhina K.A. T'yutorskoe soprovozhdenie detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya: sistemno-resursnyi podkhod [Tutoring Support for Children with Autism Spectrum Disorders in Inclusive School: System-Resource Approach]. *Uchenye zapiski ZabGU: Seriya: Pedagogicheskie nauki [Scholarly Notes of Transbaikal State University: Series: Pedagogical Sciences]*, 2018, vol. 13, no. 3, pp. 33–40. DOI:10.21209/2542-0089-2018-13-3-33-40
5. Cooper J.O., Heron T.E., Heward W.L. *Prikladnoi analiz povedeniya [Applied Behavior Analysis]*. Moscow: Publ. Praktika, 2016. 864 p. ISBN 978-5-89816-157-6.
6. Kupchaeva P.E., Khristolyubova L.V., Tsygankova A.V. Problemy organizatsii t'yutorskogo soprovozhdeniya obuchayushchikhsya s rasstroistvami autisticheskogo spektra v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Issues of

- organizing tutor support for students with autism spectrum disorders in inclusive education]. *Spetsial'noe obrazovanie [Special Education]*, 2022, no. 1, pp. 189–201.
7. Mamokhina U.A., Pereverzeva D.S., Tyushkevich S.A. et al. Problemy i perspektivy realizatsii dokazatel'nogo podkhoda v ramkakh deyatelnosti regional'nykh resursnykh tsentrov po soprovozhdeniyu lits s RAS [Problems and Perspectives in the Evidence-Based Approach Implementation in the ASD Support Regional Resource Centers]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and developmental disorders (Russia)]*, 2022, vol. 20, no. 3, pp. 15–25. DOI:10.17759/autdd.2022200302
 8. Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Shemanov A.Yu. et al. Kompetentsii t'yutora v inklyuzivnom obrazovanii: spetsifika programm professional'noi podgotovki [Tutor Competencies in Inclusive Education: Specifics of Professional Training Curricula]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2022, vol. 14, no. 2, pp. 84–99. DOI:10.17759/psyedu.2022140206
 9. Samsonova E.V., Mel'nik Yu.V., Karpenkova I.V. T'yutorskoe soprovozhdenie obuchayushchikhsya s osobymi obrazovatel'nymi potrebnoyami v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Tutor Support of Learners with Special Educational Needs in Conditions of Inclusive Education]. *Klimicheskaya i spetsial'naya psikhologiya [Clinical Psychology and Special Education]*, 2021, vol. 10, no. 2, pp. 165–182. DOI:10.17759/cpse.2021100210
 10. Semenovich M.L., Manelis N.G., Khaustov A.V. et al. Opisanie 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. 3, pp. 3–10. DOI:10.17759/autdd.2015130301
 11. Alekhina S.V., Samsonova E.V. (eds.) Sozdanie inklyuzivnoi obrazovatel'noi sredy v obrazovatel'nykh organizatsiyakh: metodicheskie rekomendatsii dlya rukovodyashchikh i pedagogicheskikh rabotnikov obshcheobrazovatel'nykh organizatsii [Creating an inclusive educational environment in education organizations: teaching guidelines for administrative and educational workers]. Moscow: Publ. Moscow State University of Psychology and Education, 2022. 151 p. ISBN 978-5-94051-243-1.
 12. Samsonova E.V. (ed.) T'yutorskoe soprovozhdenie detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Web resource]: metodicheskoe posobie [Tutor support for children with disabilities in the conditions of inclusive education]. Moscow: Publ. Moscow State University of Psychology and Education, 2017. 173 p. ISBN 978-5-94051-162-5. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=371369> (Accessed 17.11.2022).
 13. Filimonenko Yu.I., Timofeev V.I. Test Vekslera: Diagnostika struktury intellekta (detskii variant): Metodicheskoe rukovodstvo [The Wechsler Intelligence Scale for Children: Diagnosing intelligence structure: Guide]. Saint Petersburg: Publ. Imaton, 2016. 106 p. ISBN 978-5-7822-0065-7.
 14. Khaustov A.V., Shumskikh M.A. Dinamika v razvitii sistemy obrazovaniya detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra v Rossii: rezul'taty Vserossiiskogo monitoringa 2021 goda [Dynamics in the Development of the Education System for Children with Autism Spectrum Disorders in Russia: Results of the 2021 National Monitoring]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and developmental disorders (Russia)]*, 2022, vol. 20, no. 3, pp. 6–14. DOI:10.17759/autdd.2022200301
 15. Sheptunova T.V. Korrektsiya nezhelatel'nogo povedeniya u chetyrekh uchashchikhsya s RAS v formate gruppovoi raboty s pomoshch'yu individualizirovannoi sistemy pooshchrenii [Unwanted Behavior Interventions in the Group of Four Students with ASD. The Individualized Reinforcement System]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and developmental disorders (Russia)]*, 2022, vol. 20, no. 3, pp. 53–64. DOI:10.17759/autdd.2022200306
 16. Anglim J., Prendeville P., Kinsella W. The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorders. *Educational Psychology in Practice*, 2018, vol. 34, no. 1, pp. 73–88. DOI:10.1080/02667363.2017.1391750
 17. Davis T.N., Rispoli M. Introduction to the Special Issue: interventions to reduce challenging behavior among individuals with autism spectrum disorder. *Behavior modification*, 2018, vol. 42, no. 3, pp. 307–313. DOI:10.1177/0145445518763851
 18. Cameron D., Cook B., Tankersley M. An analysis of the different patterns of 1:1 interactions between educational professionals and their students with varying abilities in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 2012, vol. 16, no. 12, pp. 1335–1354. DOI:10.1080/13603116.2011.580459
 19. Cameron D.L. An examination of teacher–student interactions in inclusive classrooms: teacher interviews and classroom observations. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2014, vol. 14, no. 4, pp. 264–273. DOI:10.1111/1471-3802.12021
 20. Causton-Theoharis J.N., Giangreco M.F., Doyle M.B. et al. Paraprofessionals: The “Sous-Chefs” of Literacy Instruction. *Teaching Exceptional Children*, 2007, vol. 40, no. 1, pp. 56–62.
 21. Causton-Theoharis J.N., Malmgren K.W. Increasing peer interactions for students with severe disabilities via paraprofessional training. *Exceptional Children*, 2005, vol. 71, no. 4, pp. 431–444.
 22. Dykstra Steinbrenner J.R., Watson L.R. Student engagement in the classroom: The impact of classroom, teacher, and student factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2015, vol. 45, no. 8, pp. 2392–2410. DOI:10.1007/s10803-015-2406-9
 23. 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
 24. Gast D.L., Lloyd B.P., Ledford J.R. Multiple baseline and multiple probe designs [Web resource] // Single case research methodology. 2nd ed. Abingdon-on-Thames: Routledge, 2014. Pp. 251–296. ISBN 978-0-203-52189-2. URL: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203521892-11/multiple-baseline-multiple-probe-designs-david-gast-blair-lloyd-jennifer-ledford> (Accessed 17.11.2022).

25. Hall L.J., Grunton G.S., Pope C. et al. Training paraprofessionals to use behavioral strategies when education learners with autism spectrum disorders across environments. *Behavioral Intervention*, 2010, vol. 25, no. 1, pp. 37–51. DOI:10.1002/bin.294
26. Koegel L., Matos-Freden R., Lang R. et al. Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. *Cognitive and Behavioral Practice*, 2012, vol. 19, no. 3, pp. 401–412. DOI:10.1016/j.cbpra.2010.11.003
27. Lane K.L., Fletcher T., Carter E.W. et al. Paraprofessional-led phonological awareness training with youngsters at risk for reading and behavioral concerns. *Remedial and Special Education*, 2007, vol. 28, no. 5, pp. 266–276. DOI:10.1177/07419325070280050201
28. Lekwa A.J., Reddy L.A. Current status and future directions in assessment of paraprofessional practices. *Psychology in the Schools*, 2021, vol. 58, no. 4, pp. 648–668. DOI:10.1002/pits.22480
29. Lindsay S., Proulx M., Thomson N. et al. Educators' challenges of including children with autism spectrum disorders in mainstream classrooms. *International Journal of Disability Development and Education*, 2013, vol. 60, no. 4, pp. 347–362. DOI:10.1080/1034912X.2013.846470
30. MacNaul H.L., Neely L.C. Systematic review of differential reinforcement of alternative behavior without extinction for individuals with autism. *Behavior Modification*, 2018, vol. 42, no. 3, pp. 398–421. DOI:10.1177/0145445517740321
31. Majoko T. Inclusion of children with autism spectrum disorders: Listening and hearing to voices from the grassroots. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2016, vol. 46, no. 4, pp. 1429–1440. DOI:10.1007/s10803-015-2685-1
32. Malmgren K.W., Causton-Theoharis J. Boy in the bubble: effects of paraprofessional proximity and other pedagogical decisions on the interactions of a student with behavioral disorders. *Journal of Research in Childhood Education*, 2006, vol. 20, no. 4, pp. 301–312. DOI:10.1080/02568540609594569
33. Malmgren K.W., Causton-Theoharis J.N., Trezek B.J. Increasing peer interactions for students with behavioral disorders via paraprofessional training. *Behavioral Disorders*, 2005, vol. 31, no. 1, pp. 95–106. DOI:10.1177/019874290503100105
34. Meindl J.N., Delgado D., Casey L.B. Increasing engagement in students with autism in inclusion classrooms. *Children and Youth Services Review*, 2020, vol. 111, article no. 104854. 10 p. DOI:10.1016/j.childyouth.2020.104854
35. Minondo S., Meyer L.H., Xin J.F. The role and responsibilities of teaching assistants in inclusive education: What's appropriate? *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 2001, vol. 26, no. 2, pp. 114–119. DOI:10.2511/rpsd.26.2.114
36. Quilty K.M. Teaching paraprofessionals how to write and implement social stories for student with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 2007, vol. 28, no. 3, pp. 182–189. DOI:10.1177/07419325070280030701
37. Reddy L.A., Glover T.A., Dudek C.M. et al. A randomized trial examining the effects of paraprofessional behavior support coaching for elementary students with disruptive behavior disorders: Paraprofessional and student outcomes. *Journal of School Psychology*, 2022, vol. 92, pp. 227–245. DOI:10.1016/j.jsp.2022.04.002
38. Riggs C.G., Mueller P.H. Employment and utilization of paraeducators in inclusive settings. *Journal of Special Education*, 2001, vol. 35, no. 1, pp. 54–62.
39. Segall M.J., Campbell J.M. Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2012, vol. 6, no. 3, pp. 1156–1167. DOI:10.1016/j.rasd.2012.02.007
40. Soback E., Robertson R. Perspectives on current practices and barriers to training for paraeducators of students with autism in inclusive settings. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 2019, vol. 21, no. 1, pp. 131–151.
41. Sparapani N., Morgan L., Reinhardt V.P. et al. Evaluation of classroom active engagement in elementary students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2016, vol. 46, no. 3, pp. 782–796. DOI:10.1007/s10803-015-2615-
42. Towgood K.J., Meuwese J.D.I., Gilbert S.J. et al. Advantages of the multiple case series approach to the study of cognitive deficits in autism spectrum disorder. *Neuropsychologia*, 2009, vol. 47, no. 13, pp. 2981–2988. DOI:10.1016/j.neuropsychologia.2009.06.028

Информация об авторах

Шмелева Елена Владиславовна, педагог-психолог 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/0000-0003-4412-7890>, e-mail: rudnevaev@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 факультета «Клиническая и специальная психология», 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

Тюшкевич Светлана Анатольевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, доцент кафедры дифференциальной психологии и психофизиологии факультета «Клиническая и специальная психология», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9029-2830>, e-mail: tyushkevichsa@mgppu.ru

Шведовский Евгений Феликсович, методист Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); младший научный сотрудник отдела медицинской психологии, Научный центр психического здоровья, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2834-7589>, e-mail: shvedovskijef@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

Elena V. Shmeleva, Psychologist of the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4412-7890>, e-mail: rudnevaev@mgppu.ru

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

Svetlana A. Tyushkevich, Senior Researcher of the Scientific Laboratory of the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support to Children with ASD; Associate Professor of the Department of Differential Psychology and Psychophysiology of the Faculty of «Clinical and Special Psychology», Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9029-2830>, e-mail: tyushkevichsa@mgppu.ru

Evgeny F. Shvedovskiy, Methodologist of the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE); Junior Researcher of the Department of Clinical Psychology, Mental Health Research Center, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2834-7589>, e-mail: shvedovskijef@mgppu.ru

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

Получена 11.11.2022

Принята в печать 15.11.2022

Received 11.11.2022

Accepted 15.11.2022

Технология организации занятий адаптивной физкультурой для детей с РАС «Аут Фитнес»¹

Соловьева М.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0896-2477>, e-mail: solovevamv@mgppu.ru

Давыдов Д.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0993-3803>, e-mail: davydovdv@mgppu.ru

Актуальность разработки методов организации занятий физической культурой с учетом индивидуальных особенностей обусловлена высокой частотой встречаемости нарушений моторики у детей с РАС в сочетании с несформированностью социально-коммуникативных навыков. Представлены результаты современных зарубежных исследований двигательных способностей у детей с РАС, свидетельствующие об эффективности занятий адаптивной физкультурой в отношении моторного развития, а также формирования социально-бытовых и коммуникативных навыков. Представлена первая часть описания авторской технологии организации занятий адаптивной физкультурой «Аут Фитнес». В основу технологии положены принципы организации движений Н.А. Бернштейна, концепции сенсорной интеграции и сенсомоторной коррекции. Технология позволяет составить комплексную программу развития физических способностей и двигательных навыков у ребенка с РАС, начиная с проведения диагностики до построения тренировочного коррекционного маршрута и его реализации при тесном взаимодействии с родителями обучающегося. Описаны особенности нарушений двигательной активности у детей с РАС и дополнительные факторы, затрудняющие обучение на занятиях физической культурой. Представлены цели применения технологии в области формирования двигательных навыков и коррекции нарушений поведения, характерных для детей РАС. Перечислены общеразвивающие, адаптационные, оздоровительно-коррекционные и воспитательные задачи, решаемые в процессе реализации технологии: развитие силы, ловкости, выносливости, координационных способностей; обучение дыхательным упражнениям и элементам спортивных игр; профилактика и коррекция нарушений осанки. Изложены этапы реализации программ, разработанных по технологии «Аут Фитнес», представляющих собой систему занятий, направленную на гармоничное развитие моторной и коммуникативной сфер детей с РАС с учетом уровня их физической подготовленности.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), адаптивная физкультура, диагностика моторных навыков, технология «Аут Фитнес», коррекционная программа развития моторной функции, нарушения поведения

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00110-22-02 от 08.04.2022 «Комплексное сопровождение детей с РАС на основе доказательного подхода».

Для цитаты: Соловьева М.В., Давыдов Д.В. Технология организации занятий адаптивной физкультурой для детей с РАС «Аут Фитнес» // Аутизм и нарушения развития. 2022. Том 20. № 4. С. 17–25. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200402>

¹ Окончание статьи читайте в следующем номере журнала.

“Aut Fitness” – a Technology for Organizing Classes on Adaptive Physical Education for Children with ASD²

Marina V. Soloveva

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0896-2477>, e-mail: solovevamv@mgppu.ru

Denis V. Davydov

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0993-3803>, e-mail: davydovdv@mgppu.ru

The motor sphere in children with ASD is frequently affected in association with low social and communicative skills. This makes development of individually tailored physical education programs especially important. We present the results of contemporary foreign studies of the motor abilities of children with ASD that point to the efficiency of adaptive physical activities for motor development as well as acquiring everyday social and communicative skills. We present the first part of adaptive physical education technology “Aut Fitness”. The technology is based on the principles of organization of motions by N.A. Bernstein, the concepts of sensory integration and sensorimotor correction. The technology provides a comprehensive curriculum for physical ability and motor skills development of a child with ASD, from the diagnostic assessment to conceptualization of a training route to be implemented in close collaboration with the parents. The theoretical and methodological support is provided together with the aims of the technology for formation of motor skill and correction of behavior typical for ASD. The specifics of motor activity disorders in children with ASD and additional factors that make it difficult to study in physical education classes are described. Targets in the areas of general development, adaptation, health, well-being and age-specific advancement are identified and described. These are the development of strength, dexterity, endurance, coordination abilities; training in breathing exercises and elements of sports games; prevention and correction of posture disorders. The stages of the implementation of programs developed using the “Aut Fitness” technology are described. These are a system of classes aimed at the harmonious motor and communicative development of children with ASD, taking into account their level of physical fitness.

Keywords: autism spectrum disorders (ASD), adaptive physical education, diagnostics of motor skills, the “Aut Fitness” technology, correctional program for motor functions development, behavioral disorders

Funding: The research was carried out within the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation (theme No. 073-00110-22-02, 08.04.2022) “Comprehensive support for children with ASD based on evidence-based approach”.

For citation: Soloveva M.V., Davydov D.V. “Aut Fitness” – a Technology for Organizing Classes on Adaptive Physical Education for Children with ASD. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2022. Vol. 20, no. 4, pp. 17–25. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200402> (In Russ.).

Введение

Расстройства аутистического спектра (РАС), характеризующиеся выраженными нарушениями поведения и общения, представляют собой многофакторные нарушения развития, которые проявляются в раннем детстве и сохраняются до самого позднего возраста [16]. Для людей с РАС характерны дефицит способности поддерживать и инициировать социальное взаимодействие и социальные связи, ограниченные интересы и часто повторяющиеся поведенческие акты. Центральными дефицитами у людей с РАС являются слабые навыки разделённого (то есть со-

гласованного с партнёром по общению) внимания и реципрокности (взаимности) во взаимодействии.

Исследования параметров физической активности являются актуальным направлением помощи детям с РАС в развитии двигательной сферы. Нарушения двигательных функций и способности к сохранению и поддержанию равновесия по сравнению с нормально развивающимися сверстниками были выявлены у детей различного возраста [12; 21; 22; 24]. Причиной проблем сохранения равновесия может являться нарушение интеграции сенсорных входов зрительной, вестибулярной и соматосенсорной систем [15]. Значимость сформированности моторных

² The ending of the article is provided in the next issue of the journal.

навыков для повседневного функционирования и в целом для качества жизни детей с РАС и их родителей обусловила активный поиск специалистами развивающих и компенсирующих вмешательств, исследования влияния лечебных упражнений на уровень физической подготовленности [11], способности к поддержанию равновесия и на двигательные способности людей с РАС [14; 19; 20].

Так в исследовании Ansari S., et al. [10] было выявлено, что уже 10 недель занятий в бассейне или тренировок каратэ значимо улучшают навыки удержания равновесия у детей с РАС, а 12-недельная программа тренировок по мини-баскетболу у дошкольников улучшила не только их физическую форму, но и показатели социальной коммуникации [13]. Совокупность особенностей моторики играет, по мнению исследователей, немаловажную роль в процессе социального взаимодействия, нарушение которого является диагностическим признаком РАС. Не менее значима связь характеристик двигательной активности с уровнем речевого развития. Существует мнение, что снижение показателей выполнения моторных проб может быть обусловлено особенностями восприятия речи и зависит от формы предоставления команд [18]. В то же время получены данные о значимой корреляции параметров двигательных навыков и навыков управления предметом с показателями как рецептивной, так и экспрессивной речи [21], при этом улучшение моторных навыков вследствие целенаправленных занятий происходит независимо от начального уровня речевого развития.

Особое внимание следует уделить исследованиям связи физических упражнений и проявлений стереотипного поведения (СП). Эффективность применения физических упражнений для снижения выраженности СП убедительно подтверждена в двух метаанализах [17; 23]. Было показано, что кратковременный, но значимый эффект снижения выраженности СП проявляется при выполнении упражнений, задействующих части тела, вовлеченные в стереотипные движения: так количество взмахов руками значительно сокращалось после упражнений с постукиванием по мячу, тогда как раскачивание тела прекращалось только после бега трусцой [25]. Также были зафиксированы более стойкие эффекты от разнообразных физических упражнений (бег, занятия на велотренажере, спортивные игры, каратэ, упражнения на шведской стенке и преодоление полосы препятствий) [17]. Несмотря на обнадеживающие результаты, ученые и специалисты отмечают необходимость дальнейших исследований, направленных на выяснение эффективности конкретных занятий физическими упражнениями с детьми, имеющими РАС. Подробное описание типа и целевой группы воздействия с указанием частоты, продолжительности, объема и интенсивности занятий необходимо для того, чтобы результаты исследований были воспроизводимы и могли использоваться в практической работе с детьми.

Обобщая проанализированные исследования, можно заключить, что занятия адаптивной физической культурой (АФК) способствуют не только физическому развитию детей с РАС, но и затрагивают множество других сфер развития: внедрение физических упражнений в коррекционную программу детей с РАС может положительно влиять на формирование социально-бытовых и коммуникативных навыков, способствовать снижению выраженности дезадаптивного поведения. Занятия АФК также способствуют социализации и адаптации к жизни в обществе ребенка и всей семьи.

Адаптивная физическая культура опирается на три крупных области знания — физическую культуру, медицину, коррекционную педагогику. Адаптивная физкультура развивает имитационные способности детей с РАС, коммуникативные навыки и навыки взаимодействия в коллективе, развивает и произвольную организацию движений. Занятия адаптивной физической культурой для детей с расстройствами аутистического спектра особенно важны, так как они помогают не только физически развить ребенка, но и способствуют снятию эмоционального напряжения и, как отмечалось, делают более комфортной жизнь в обществе всей семьи [8].

На тренировках детей с расстройствами аутистического спектра тренер по адаптивной физкультуре может встретиться со следующими сложностями:

- Отсутствие речи у ребенка или ограниченное пользование речью.
 - Сниженное понимание речи или полное отсутствие понимания.
 - Слабые имитационные способности или их отсутствие.
 - Сниженная скорость обработки информации.
 - Сложности с удержанием моторной программы.
 - Сниженная концентрация внимания.
 - Необходимость использования специальных приемов обучения.
 - Сниженная мотивация к выполнению заданий у ребенка.
 - Разные формы проявления нежелательного поведения.
 - Высокий уровень истощаемости.
 - Слабые самоконтроль и саморегуляция.
- Дети с аутизмом имеют большой спектр моторных нарушений [21; 24]. При выполнении ими двигательных действий можно наблюдать следующие особенности:
- Неточность движений в пространстве, неумение согласовывать их со временем исполнения.
 - Грубые ошибки при дифференцировке мышечных усилий.
 - Отсутствие ловкости и плавности движений.
 - Излишняя скованность и напряженность.
 - Ограничение амплитуды движений при ходьбе, беге, прыжках, метании.

Также дети имеют нарушения в развитии основных моторных навыков: ходьбы, бега, при прыжках, лазании, ползании, метании и др. Данные навыки могут быть не сформированы, или движения могут выполняться неправильно. Вследствие асинхронии развития дети с РАС в возрасте, например, семи лет не умеют прыгать, бросать мяч, ловить его. Практика показывает, что отставание от нормы в моторном развитии у детей с РАС может быть от 2 до 5 лет, что говорит нам о необходимости индивидуального подхода в выборе физических упражнений для каждого ребенка и о невозможности использовать готовые программы по физическому воспитанию для определенных возрастных групп детей. При написании программы тренеру необходимо отталкиваться от уровня физической подготовленности ребенка, а не от возрастных норм. Также на каждом занятии учитывается его психоэмоциональное состояние.

В настоящее время в процессе физического воспитания детей с расстройствами аутистического спектра специалисты сталкиваются с такими сложностями как: проведение диагностики физических качеств и моторных навыков, выбор безопасных упражнений и их дозировка, мотивирование детей к занятиям, построение специальной структуры занятия, отличающейся от тренировок нормотипичных детей, организация продуктивного взаимодействия с родителями. Разработка программ и технологий, позволяющих преодолеть эти трудности, является актуальной задачей в системе помощи детям с РАС.

Технология организации занятий адаптивной физкультурой для детей с РАС «Аут Фитнес»

При разработке программы АФК «Аут Фитнес» мы опирались на теоретические и практико-ориентированные работы отечественных и зарубежных исследователей, занимавшихся проблемой развития моторных навыков, в том числе и при РАС.

Общие принципы построения движений, сформулированные Н.А. Бернштейном в его труде «О построении движений», используются нами при построении занятий по адаптивной физкультуре [2]. Методы взаимодействия с детьми с РАС на тренировках представлены в книге Д.С. Гэслака «Адаптивная физкультура для детей с аутизмом. Методические основы и базовый комплекс упражнений» [3], из которой нами использовалась методика работы с визуальным расписанием, таймером и принципы построения тренировочной программы. В понимании сенсорных нарушений детей с РАС нам помогло изучение труда Э.Дж. Айрес «Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития» [1], также взяты методы насыщения сенсорных систем детей для использования на тре-

нировках по АФК. Также нами изучен метод сенсомоторной коррекции детей с РАС Т.Г. Горячевой в ее труде «Расстройства аутистического спектра у детей. Метод сенсомоторной коррекции» [5], принципы которого и упражнения частично используются в программе «Аут Фитнес». Изучение трудов по адаптивной физической культуре для лиц с нарушениями интеллекта С.П. Евсеевой, Н.Л. Литош и Л.В. Шапковой позволило нам понять методы развития физических качеств, моторных навыков и игровой деятельности и внедрить представленный опыт работы в свою деятельность [4; 6; 7; 9].

Данные методики работы с моторной сферой детей с нарушениями в развитии помогли в разработке собственной программы по физическому воспитанию детей с расстройствами аутистического спектра, ориентированной на комплексное развитие двигательной и коммуникативной сферы при помощи наиболее эффективных методов.

Технология работы по адаптивной физической культуре для детей с расстройствами аутистического спектра «Аут Фитнес» включает комплекс специальных методов и приемов работы с детьми с РАС, позволяющий корректно диагностировать дефицитные навыки детей и строить программу с учетом их индивидуальных потребностей.

Программы, разработанные по данной технологии, представляют собой систему занятий, направленных на гармоничное развитие моторной и коммуникативной сферы детей с РАС с учетом уровня их физической подготовленности. Технология оснащена методическими материалами для составления и реализации индивидуальных программ: анкета для родителей, диагностический инструментарий, методические рекомендации для организации и построения тренировочного процесса, комплексы упражнений для коррекции двигательных нарушений и формирования правильной техники выполнения моторных действий. Главным отличием технологии «Аут Фитнес» от существующих программ по физическому воспитанию детей является адаптация физических упражнений, методики проведения тренировок для детей с РАС с учетом их особенностей развития и потребностей и дозирование нагрузок.

Цели и задачи программ

Цели программ, разработанных по технологии, — стимулирование к выполнению инструкций; развитие имитационных способностей; формирование двигательных навыков; развитие физических качеств; формирование коммуникативных навыков и способности взаимодействовать в коллективе; формирование навыков произвольной организации движений (в пространстве собственного тела и во внешнем пространстве); обучение выполнению физических упражнений без помощи взрослых; коррекция нежелательного поведения.

Задачи программ: развитие двигательных навыков (ходьба, бег, прыжки, лазание, ползание, метание); коррекция и формирование правильной техники их выполнения; развитие физических качеств (сила, ловкость, выносливость, координационные способности, гибкость, быстрота); обучение дыхательным упражнениям; развитие моторного планирования; обучение элементам спортивных игр. Важные задачи – коррекция и формирование осанки, профилактика и коррекция плоскостопия. Посредством физических упражнений достигается развитие проприорецептивной, тактильной, вестибулярной, зрительной систем, то есть программы направлены и на сенсомоторное развитие детей с РАС. На тренировках дети учатся выполнять инструкции тренера: соблюдать правила и структуру занятия, расставлять и убирать инвентарь, а также коммуницировать с детьми и взрослыми.

Технология организации занятий

Технология организации занятий по адаптивной физической культуре «Аут Фитнес» разработана для детей с РАС, обучающихся по вариантам программ ФГОС НОО ОВЗ, 8.2, 8.3, 8.4, то есть для детей, в том числе имеющих сложные нарушения развития (умеренный или глубокий уровень интеллектуальной недостаточности), а также другие коморбидные нарушения (ЗПР, СДВГ, ЗРР).

Технология предусматривает комплексный подход к коррекции и объединяет методы использования сенсорной интеграции, сенсомоторной коррекции, адаптированной йоги в сочетании с классическими средствами адаптивной физической культуры.

Критерии отбора учащихся:

1. Прохождение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) для зачисления в образо-

вательное учреждение и обучения по варианту программы ФГОС, утвержденной ребенку комиссией.

2. На занятия допускаются дети, прошедшие медицинский осмотр, имеющие результаты исследований МРТ, ЭЭГ, заключения от терапевта, невролога, ортопеда, психиатра.

Разработаны специальные двигательные тесты, опросники, позволяющие определить уровень физической подготовленности ребенка и построить тренировочную программу в зонах ближайшего развития, а также позволяющие провести контрольную и итоговую диагностику в длительном тренировочном процессе (учебном году). Программа включает разделы по развитию силы, гибкости, выносливости, координации, ловкости, быстроты, элементы коммуникативных спортивных игр, коррекции и профилактики осанки и плоскостопия.

Используются специальные для детей с РАС методы обучения двигательным действиям (методы слова, методы показа и объяснения).

Комплекс целей программ, составленных по технологии, и ожидаемый результат представлены в таблице 1.

Работа с родителями

Помимо работы непосредственно с детьми, имеющими РАС, обязательным блоком программы является работа с родителями, которая проводится по трем основным направлениям:

1. Обучение родителей взаимодействию со своим ребенком на тренировках АФК.

2. Обучение родителей основам теории адаптивной физической культуры и выполнению практических упражнений с ребенком. Процесс обучения родителей проходит непосредственно на тренировочных занятиях и после них в рамках проведения очных и онлайн консультаций.

Таблица 1

Комплекс целей программ, составленных по технологии «Аут Фитнес», и ожидаемые результаты

Область развития	Ожидаемый результат
Двигательная сфера	Формирование двигательных навыков, имитации; развитие физических качеств, сенсорных систем; укрепление сердечно-сосудистой и дыхательной систем; коррекция и профилактика мышечного тонуса, заболеваний опорно-двигательного аппарата, коррекция массы тела; обучение игровой деятельности (элементам спортивных игр)
Коммуникативные навыки	Формирование навыков общения с тренером и одногруппниками; обучение следованию правилам урока; обращению с просьбой и выражению эмоций. Обучение взаимодействию со сверстниками в спортивных играх, умению работать в паре
Поведение	Снижение проявления эхоталий, самостимуляций, стереотипий в конце занятия и после за счет регуляции мышечного тонуса и работы сенсорных систем. Улучшение поведения на занятиях (следование инструкциям тренера, соблюдение правил поведения на тренировке)
Социально-бытовые навыки	Формирование или развитие навыков самообслуживания (переодевания, удержания бытовых предметов, застегивания пуговиц, ходьбы по лестнице и др.) за счет развития необходимых мышечных групп, координационных способностей, саморегуляции и самоконтроля
Социализация	Следование правилам поведения на групповом занятии физкультурой, выполнение поставленных тренером задач с учетом действий других детей

3. Социализация всей семьи посредством посещения различных спортивных мероприятий, адаптивных секций, адаптивных спортивных соревнований, в которых ребенок сможет принимать участие после прохождения курса занятий по адаптивной физкультуре.

Только комплексная работа тренера по АФК, включающая работу с родителями, дает высокие результаты в физическом воспитании детей с РАС. Взаимодействие с родителями осуществляется также в форме открытых уроков, очных и дистанционных консультаций, семинаров.

На открытых уроках родители обучаются приемам взаимодействия со своими детьми во время занятий АФК, получают домашние задания для закрепления тренируемых двигательных навыков.

Каждую неделю родители получают консультации от тренера по адаптивной физкультуре в удобном для них формате (очно или онлайн), в которых им подробно перечисляются и объясняются сложности и успехи, достигнутые детьми за рабочую неделю. Родители получают методические рекомендации, индивидуальные для каждого ребенка, что позволяет усиливать продуктивность проведения тренировочного процесса и давать необходимые домашние задания.

Также один раз в два месяца для родителей проводятся семинары, на которых поднимается тема, предусмотренная в программе физического воспитания. Родители получают теоретические знания, необходимые для понимания механизмов воздействия физической нагрузки на их детей, что позволяет тренеру лучше взаимодействовать с семьями занимающихся. В процессе семинаров родители получают ответы на все интересующие их вопросы.

Этапы реализации программы занятий адаптивной физкультурой, разработанной по технологии «Аут Фитнес»

1. *Предварительный этап* — предусматривает анкетирование родителей, знакомство с ребенком (оценка параметров двигательной активности методом структурированного наблюдения), первичная консультация с обсуждением запроса родителей.

2. *Начальный этап*. Комплексная диагностика развития моторной и коммуникативной сферы ребенка с применением авторской методики «ФизРас». Оформление заключения, составление тренировочной программы на ближайший месяц.

3. *Основной этап*. Реализация программы в ходе регулярных занятий и дополнительных мероприятий (спортивных праздников, открытых уроков, консультаций и семинаров для родителей).

Задачи основного этапа реализации программы подразделяются на следующие группы:

Общеразвивающие: формирование целенаправленного поведения (произвольной и волевой регу-

ляции); освоение новых уровней предметно-практической ориентировки в окружающем пространстве; улучшение понимания вербальных инструкций; развитие сенсорно-перцептивных способностей.

Адаптационные: снижение уровня тревожности; поддержание устойчивости физической работоспособности; повышение функциональных и адаптационных возможностей организма.

Оздоровительно-коррекционные: развитие общей и мелкой моторики; развитие основных двигательных качеств (силы, быстроты, ловкости и выносливости); развитие координационных способностей; обучение рациональному и правильному дыханию; снижение частоты и выраженности нежелательного и стереотипного поведения.

Воспитательные: формирование и развитие умения соблюдать правила; воспитание чувства внутренней свободы, уверенности в себе, в своих силах; развитие способности понимать возможности своего тела и умения использовать их в различных условиях.

Средствами решения поставленных задач с учетом индивидуальных характеристик двигательной активности ребенка являются комплексы упражнений и адаптированные спортивные игры различных категорий: гимнастика, общеразвивающие упражнения (ОРУ), стретчинг с элементами йоги, перестроения в движении, джампинг, полосы препятствий, подвижные игры.

В соответствии с принципами системного подхода каждое занятие предусматривает различные виды деятельности со сменой характера активности и постепенным усложнением выполняемых упражнений.

4. *Завершающий этап*. Итоговая диагностика; анализ динамики показателей двигательной активности; консультирование родителей по результатам программы; обсуждение перспектив дальнейшего развития двигательных навыков.

Заключение

Технология разработки программ физического воспитания «Аут Фитнес» позволяет провести комплексную коррекцию моторного развития ребенка с РАС, начиная с проведения диагностики, построения тренировочного коррекционного маршрута до его реализации. При этом тренер тесно взаимодействует с родителями обучающихся, тем самым решая также и образовательные, воспитательные и социальные задачи обучения.

Во второй части статьи будет представлено подробное описание инструмента комплексной диагностики уровня развития моторных навыков «ФизРас», алгоритм построения программы по технологии «Аут Фитнес». Также будет приведен анализ индивидуального случая реализации программы для дошкольника с РАС. ■

Литература

1. *Айрес Э.Дж.* Ребенок и сенсорная интеграция: Понимание скрытых проблем развития. Москва: Теревинф, 2009. 272 с. ISBN 978-5-901599-90-7.
2. *Бернштейн Н.А.* О построении движений. Москва: Книга по Требованию, 2013. 254 с. ISBN 978-5-458-24996-6.
3. *Геслак Д.С.* Адаптивная физкультура для детей с аутизмом: Методические основы и базовый комплекс упражнений для увеличения физической активности детей и подростков с РАС. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2019. 192 с. ISBN 978-5-91743-089-8.
4. *Горелик В.В.* Адаптивная физическая культура (АФК) и спорт для лиц с нарушением интеллекта: учеб.-метод. пособие. Тольятти: ТГУ, 2009. 103 с.
5. *Горячева Т.Г., Никитина Ю.В.* Расстройства аутистического спектра у детей: Метод сенсомоторной коррекции. Москва: Генезис, 2018. 168 с. ISBN 978-5-98563-534-8.
6. *Евсеева С.П., Шапкова Л.В.* Адаптивная физическая культура: Учебное пособие. Москва: Советский спорт, 2000. 240 с. ISBN 5-85009-607-8.
7. *Литов Н.Л.* Адаптивная физическая культура для детей с нарушениями в развитии: Психолого-педагогическое сопровождение: учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт, 2022. 156 с. ISBN 978-5-534-12705-8.
8. *Плаксунова Э.В.* Организация коррекционно- развивающего обучения детей с расстройствами аутистического спектра на примере адаптивного физического воспитания [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2012. Том 4. № 3. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n3/55581.shtml (дата обращения: 27.11.2022)
9. Частные методики адаптивной физической культуры: Учебное пособие / под ред. Л.В. Шапковой. Москва: Советский спорт, 2003. 464 с. ISBN 5-85009-743-0.
10. *Ansari S., Hosseinkhanzadeh A.A., AdibSaber F. et al.* The Effects of Aquatic Versus Kata Techniques Training on Static and Dynamic Balance in Children with Autism Spectrum Disorder // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2021. Vol. 51. No. 9. Pp. 3180–3186. DOI:10.1007/s10803-020-04785-w
11. *Azimigarsi S., Arjmandnia A., Mohseni Ezhei A. et al.* Effectiveness of hydrotherapy on communication skills of children with autism spectrum disorder: a single case study // *Quarterly Journal of Child Mental Health*. 2020. Vol. 6. No. 4. Pp. 31–40. DOI:10.29252/jcmh.6.4.5
12. *Bhat A.N., Landa R.J., Galloway J.C.* Current perspectives on motor functioning in infants, children, and adults with autism spectrum disorders // *Physical therapy*. 2011. Vol. 91. No. 7. Pp. 1116–1129. DOI:10.2522/ptj.20100294
13. *Cai K.L., Wang J.G., Liu Z.M. et al.* Mini-Basketball Training Program Improves Physical Fitness and Social Communication in Preschool Children with Autism Spectrum Disorders // *Journal of Human Kinetics*. 2020. Vol. 73. No. 1. Pp. 267–278. DOI:10.2478/hukin-2020-0007
14. *Cheldavi H., Shakerian S., Boshehri S.N.S. et al.* The effects of balance training intervention on postural control of children with autism spectrum disorder: Role of sensory information // *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2014. Vol. 8. No. 1. Pp. 8–14. DOI:10.1016/j.rasd.2013.09.016
15. *Cordo P., Nashner L.M.* Properties of postural adjustments associated with rapid arm movements // *Journal of neurophysiology*. 1982. Vol. 47. No. 2. Pp. 287–302. DOI:10.1152/jn.1982.47.2.287
16. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. 5th ed. Arlington: American Psychiatric Association, 2013. 991 p. ISBN 978-0-89042-554-1.
17. *Ferreira J.P., Ghiarone T., Júnior C.R.C. et al.* Effects of Physical Exercise on the Stereotyped Behavior of Children with Autism Spectrum Disorders // *Medicina (Kaunas)*. 2019. Vol. 55. No. 10. Article no. 685. 18 p. DOI:10.3390/medicina55100685
18. *Glenberg A., Sato M., Cattaneo L. et al.* Processing abstract language modulates motor system activity // *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 2008. Vol. 61. No. 6. Pp. 905–919. DOI:10.1080/17470210701625550
19. *Ketcheson L., Staples K., Pitchford E.A. et al.* Promoting Positive Health Outcomes in an Urban Community-Based Physical Activity Intervention for Preschool Aged Children on the Autism Spectrum // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2021. Vol. 18. 15 p. DOI:10.1007/s10803-021-04871-7
20. *Ketcheson L., Hauck J., Ulrich D.* The effects of an early motor skill intervention on motor skills, levels of physical activity, and socialization in young children with autism spectrum disorder: A pilot study // *Autism*. 2017. Vol. 21. No. 4. Pp. 481–492. DOI:10.1177/1362361316650611
21. *Memari A.H., Ghanouni P., Gharibzadeh S. et al.* Postural sway patterns in children with autism spectrum disorder compared with typically developing children // *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2013. Vol. 7. No. 2. Pp. 325–332. DOI:10.1016/j.rasd.2012.09.010
22. *Sam K.-L., Smith A.W., Kai L.S.* Visual Cognition and Dynamic Balance in Persons with Autism Spectrum Disorder // *International Journal of Social Science and Humanity*. 2017. Vol. 7. No. 5. Pp. 274–277.
23. *Tarr C.W., Rineer-Hershey A., Larwin L.* The effects of physical exercise on stereotypic behaviors in autism: small-n meta-analyses // *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2020. Vol. 35. No. 1. Pp. 26–35. DOI:10.1177/1088357619881220
24. *Travers B.G., Powell P.S., Klinger L.G. et al.* Motor difficulties in autism spectrum disorder: linking symptom severity and postural stability // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2013. Vol. 43. No. 7. Pp. 1568–1583. DOI:10.1007/s10803-012-1702-x
25. *Tse A.C.Y., Liu V.H.L., Lee P.H.* Investigating the Matching Relationship between Physical Exercise and Stereotypic Behavior in Children with Autism // *Medicine & Science in Sports & Exercise*. 2021. Vol. 53. No. 4. Pp. 770–775. DOI:10.1249/MSS.0000000000002525

References

1. *Ayres A.J.* Rebenok i sensorная integratsiya: Ponimanie skrytykh problem razvitiya [Sensory Integration and the Child: Understanding hidden sensory challenges]. Moscow: Publ. Terevinf, 2009. 272 p. ISBN 978-5-901599-90-7.
2. *Bernstein N.A.* O postroenii dvizhenii [On constructing motion]. Moscow: Publ. Kniga po Trebovaniyu, 2013. 254 p. ISBN 978-5-458-24996-6.
3. *Geslak D.S.* Adaptivnaya fizkul'tura dlya detei s autizmom: Metodicheskie osnovy i bazovyi kompleks uprazhnenii dlya uvelicheniya fizicheskoi aktivnosti detei i podrostkov s RAS [The Autism Fitness Handbook: An exercise boost body image, motor skills, posture and confidence in children and teens with autism spectrum disorder]. Ekaterinburg: Publ. Rama Publishing, 2019. 192 p. ISBN 978-5-91743-089-8.
4. *Gorelik V.V.* Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura (AFK) i sport dlya lits s narusheniem intellekta: uchebno-metodicheskoe posobie [Adaptive physical education and sports for people with intelligence disorders: Teaching manual]. Tolyatti: Publ. Tolyatti State University, 2009. 103 p.
5. *Goryacheva T.G., Nikitina Yu.V.* Rasstroistva autisticheskogo spektra u detei: Metod sensomotornoj korrektsii [Autism spectrum disorders in children: The sensorimotor correction method]. Moscow: Publ. Genezis, 2018. 168 p. ISBN 978-5-98563-534-8.
6. *Evseeva S.P., Shapkova L.V.* Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura: Uchebnoe posobie [Adaptive physical education: Manual]. Moscow: Publ. Sovetskii sport, 2000. 240 p. ISBN 5-85009-607-8.
7. *Litosh N.L.* Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura dlya detei s narusheniyami v razvitii: Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie: uchebnoe posobie dlya vuzov [Adaptive physical education for children with developmental disorders: Psychological and pedagogic support: Manual for higher education]. Moscow: Publ. Yurait, 2022. 156 p. ISBN 978-5-534-12705-8.
8. *Plakunova Je.V.* Organizatsiya korrekcionno-razvivajushhego obuchenija detej s rasstrojstvami autisticheskogo spektra na primere adaptivnogo fizicheskogo vospitaniya [Organization of correctional and developmental education of children with autism spectrum disorders on the example of adaptive physical education] [Elektronnyj resurs] // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru. 2012. Tom 4. № 3. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n3/55581.shtml (data obrashhenija: 27.11.2022)
9. *Shapkova L.V.* (ed.) Chastnye metodiki adaptivnoi fizicheskoi kul'tury: Uchebnoe posobie [Private methodics for adaptive physical education: Teaching manual]. Moscow: Publ. Sovetskii sport, 2003. 464 s. ISBN 5-85009-743-0.
10. *Ansari S., Hosseinkhanzadeh A.A., AdibSaber F. et al.* The Effects of Aquatic Versus Kata Techniques Training on Static and Dynamic Balance in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2021, vol. 51, no. 9, pp. 3180–3186. DOI:10.1007/s10803-020-04785-w
11. *Azimigarski S., Arjmandnia A., Mohseni Ezhei A. et al.* Effectiveness of hydrotherapy on communication skills of children with autism spectrum disorder: a single case study. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 2020, vol. 6, no. 4, pp. 31–40. DOI:10.29252/jcmh.6.4.5
12. *Bhat A.N., Landa R.J., Galloway J.C.* Current perspectives on motor functioning in infants, children, and adults with autism spectrum disorders. *Physical therapy*, 2011, vol. 91, no. 7, pp. 1116–1129. DOI:10.2522/ptj.20100294
13. *Cai K.L., Wang J.G., Liu Z.M. et al.* Mini-Basketball Training Program Improves Physical Fitness and Social Communication in Preschool Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Human Kinetics*, 2020, vol. 73, no. 1, pp. 267–278. DOI:10.2478/hukin-2020-0007
14. *Cheldavi H., Shakerian S., Boshehri S.N.S. et al.* The effects of balance training intervention on postural control of children with autism spectrum disorder: Role of sensory information. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2014, vol. 8, no. 1, pp. 8–14. DOI:10.1016/j.rasd.2013.09.016
15. *Cordo P., Nashner L.M.* Properties of postural adjustments associated with rapid arm movements. *Journal of neurophysiology*, 1982, vol. 47, no. 2, pp. 287–302. DOI:10.1152/jn.1982.47.2.287
16. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. 5th ed. Arlington: Publ. American Psychiatric Association, 2013. 991 p. ISBN 978-0-89042-554-1.
17. *Ferreira J.P., Ghiorone T., Júnior C.R.C. et al.* Effects of Physical Exercise on the Stereotyped Behavior of Children with Autism Spectrum Disorders. *Medicina (Kaunas)*, 2019, vol. 55, no. 10, article no. 685. 18 p. DOI:10.3390/medicina55100685
18. *Glenberg A., Sato M., Cattaneo L. et al.* Processing abstract language modulates motor system activity. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 2008, vol. 61, no. 6, pp. 905–919. DOI:10.1080/17470210701625550
19. *Ketcheson L., Staples K., Pitchford E.A. et al.* Promoting Positive Health Outcomes in an Urban Community-Based Physical Activity Intervention for Preschool Aged Children on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2021, vol. 18, 15 p. DOI:10.1007/s10803-021-04871-7
20. *Ketcheson L., Hauck J., Ulrich D.* The effects of an early motor skill intervention on motor skills, levels of physical activity, and socialization in young children with autism spectrum disorder: A pilot study. *Autism*, 2017, vol. 21, no. 4, pp. 481–492. DOI:10.1177/1362361316650611
21. *Memari A.H., Ghanouni P., Gharibzadeh S. et al.* Postural sway patterns in children with autism spectrum disorder compared with typically developing children. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2013, vol. 7, no. 2, pp. 325–332. DOI:10.1016/j.rasd.2012.09.010
22. *Sam K.-L., Smith A.W., Kai L.S.* Visual Cognition and Dynamic Balance in Persons with Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Social Science and Humanity*, 2017, vol. 7, no. 5, pp. 274–277.
23. *Tarr C.W., Rineer-Hershey A., Larwin L.* The effects of physical exercise on stereotypic behaviors in autism: small-n meta-analyses. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 2020, vol. 35, no. 1, pp. 26–35. DOI:10.1177/1088357619881220

24. *Travers B.G., Powell P.S., Klinger L.G. et al.* Motor difficulties in autism spectrum disorder: linking symptom severity and postural stability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2013, vol. 43, no. 7, pp. 1568–1583. DOI:10.1007/s10803-012-1702-x
25. *Tse A.C.Y., Liu V.H.L., Lee P.H.* Investigating the Matching Relationship between Physical Exercise and Stereotypic Behavior in Children with Autism. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 2021, vol. 53, no. 4, pp. 770–775. DOI:10.1249/MSS.0000000000002525

Информация об авторах

Соловьева Марина Викторовна, учитель физкультуры 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/0000-0003-0896-2477>, e-mail: solovevamv@mgppu.ru

Давыдов Денис Витальевич, кандидат биологических наук, 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/0000-0003-0993-3803>, e-mail: davydovdv@mgppu.ru

Information about the authors

Marina V. Soloveva, Physical Culture Teacher, 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/0000-0003-0896-2477>, e-mail: solovevamv@mgppu.ru

Denis V. Davydov, PhD in Biology, Research Associate of Scientific Laboratory of the Federal Research Center for the Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0993-3803>, e-mail: davydovdv@mgppu.ru

Получена 01.11.2022

Received 01.11.2022

Принята в печать 07.11.2022

Accepted 07.11.2022

Формирование навыков чтения у детей с РАС по авторской методике «Мастерская речи»

Никонова Н.А.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1590-0776>, e-mail: nikon-natasha1@yandex.ru

Павлова Ю.Б.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8102-7314>, e-mail: PavlovaYulia2011@yandex.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

Салимова К.Р.

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 Е.Ю.

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

Нарушения речи при расстройствах аутистического спектра (РАС) могут наблюдаться на этапах раннего развития ребенка в виде дефицита понимания обращенной речи, особенностей прелингвистического развития, дефицитов коммуникативной сферы. В дальнейшем это мешает детям с РАС успешно овладевать навыками чтения. При всем разнообразии проявлений трудностей чтения у детей с РАС наиболее общими являются проблемы понимания прочитанного. Установлено, что в основе дефицита понимания прочитанного лежит дефицит устной речи, и что важную роль играют объём словарного запаса и уровень освоения синтаксических норм языка. Сотрудники Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС разработали методику «Мастерская речи», направленную на формирование у детей навыков чтения. Методика предназначена для группового обучения детей с РАС старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Представлено описание типового занятия, а также навыки, необходимые для овладения чтением, например, узнавание буквы, дописывание ее элементов, чтение слогов, слов и соотнесение их с картинками, чтение предложений, ответы на вопросы по предложению. Приведены примеры оригинальных дидактических материалов, позволяющих ребенку «читать» предложение, зная минимальное количество букв, что повышает интерес и мотивацию к занятиям. Прием опоры на одну букву, являющуюся лексически значимой единицей, создает установку на чтение как на процесс извлечения смысла, что повышает эффективность обучения. Также описаны приемы адаптации методики с учетом особых образовательных потребностей детей с РАС: организация образовательной среды; адаптация материалов и способов их подачи; преодоление ведущих трудностей в развитии. Описан дизайн запланированного пилотного исследования эффективности представленной методики. Проведенная рабо-

та по методике «Мастерская речи» позволяет констатировать, что дети не только более успешно овладевают навыками чтения, но и восполняют дефициты коммуникативной и социальной сфер.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), дошкольники с РАС, обучение чтению, методика обучения чтению «Мастерская речи», коммуникативные навыки

Финансирование: Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00110-22-02 от 08.04.2022 «Комплексное сопровождение детей с РАС на основе доказательного подхода».

Для цитаты: Никонова Н.А., Павлова Ю.Б., Данилина К.К., Салимова К.Р., Давыдова Е.Ю. Формирование навыков чтения у детей с РАС по авторской методике «Мастерская речи» // Аутизм и нарушения развития. 2022. Том 20. № 4. С. 26–38. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200403>

Building Academic Reading Skills in Children with ASD Using the Author's Method "Speaking Skills"

Natalia A. Nikonova

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1590-0776>, e-mail: nikon-natasha1@yandex.ru

Yulia B. Pavlova

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8102-7314>, e-mail: PavlovaYulia2011@yandex.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

Ksenia 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>, e-mail: davidovaeju@mgppu.ru

Speech deficits in autism spectrum disorders (ASD) can be observed at child's early development in the form of a deficit in understanding addressed speech, abnormal prelinguistic development, and deficits in the communicative sphere. These factors further prevent children with ASD from successful building reading skills. With all the variety of reading difficulties in children with ASD, reading comprehension problems are the most common. At the same time, it has been repeatedly shown that the deficit in reading comprehension is based on the deficit of oral speech, and the volume of the vocabulary and the level of mastering the syntactic norms of the language play a big role. The colleagues of the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support to Children with ASD (FRC MSUPE) developed the author's method called «Speaking Skills». It is aimed at developing reading skills in children with ASD. The method is intended for teaching preschoolers and younger schoolchildren in groups. The article describes the method implementation step by step, give the scheme of a typical lesson, as well as the criteria for assessing skills necessary for mastering the reading. We provide examples of original didactic materials that allow the child to "read" the sentence, knowing the minimum number of letters. It increases the child's interest and motivation for classes. The technique of relying on one letter, which is a lexically significant unit, creates an attitude to reading as a process of extracting meaning, which increases learning effectiveness. It also describes how to adapt the program to

the special educational needs of children with ASD: organization of educational environment; adaptation and the way of introducing the materials; coping with leading developmental challenges. The design of the planned pilot study of the effectiveness of the presented methodology is described. Thus, using the method “Speaking Skills” allow not only to more successfully master reading skills, but also to fill in the deficiencies in the communicative and social sphere.

Keywords: autism spectrum disorders (ASD), preschoolers with ASD, reading training, method of teaching reading “Speaking Skills”, communication skills

Funding: The research was carried out within the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation (theme No. 073-00110-22-02, 08.04.2022) “Comprehensive support for children with ASD based on evidence-based approach”.

For citation: Nikonova N.A., Pavlova Yu.B., Danilina K.K., Salimova K.R., Davidova E.Yu. Building Academic Reading Skills in Children with ASD Using the Author’s Method “Speaking Skills”. *Autizm i narusheniya razvoitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2022. Vol. 20, no. 4, pp. 26–38. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200403> (In Russ.).

Введение

Особенности развития речи у детей с РАС

Ведущими нарушениями при расстройствах аутистического спектра (РАС) являются нарушения коммуникативной сферы и социального взаимодействия [3; 17; 29]. Дефициты в этих областях могут наблюдаться на этапах раннего развития ребенка. Важное значение для понимания этих дефицитов имеет оценка развития речевой функции. Следует помнить, что речь развивается не изолированно, а напрямую связана с формированием высших психических функций. В связи со спецификой социального взаимодействия и низким уровнем развития социальных навыков, в том числе навыка имитации, речь детей с РАС имеет выраженные особенности. Они связаны с ограниченной способностью к имитации и к разделенному вниманию в раннем возрасте [13]. Для детей с РАС характерны особенности прелингвистического развития: недифференцированный, сложный для интерпретации плач, ограниченное или необычное гуление, скорее напоминающее визг или крик, отсутствие имитации звуков [13]. В раннем периоде развития отмечаются нарушения со стороны понимания обращенной речи. Позже дети с РАС могут испытывать трудности в различении предметов по описанию признака, класса или его функции, трудности при назывании предметов, их качеств, действий, могут не реагировать на свое имя, а также не выполнять простые речевые инструкции. У детей с РАС может отмечаться низкий уровень интереса к речевым ситуациям в целом, выявляются сложности со стороны грамматического оформления высказывания, накопления и актуализации словаря. В более старшем возрасте наблюдается ограниченное понимание обращенной речи и прочитанного, дети не всегда могут ответить на вопросы и пересказать текст [3; 4; 13; 15; 17; 21].

В старшем возрасте у данной категории детей часто с задержкой формируется вербальная (звуковая) имитация, что связано с трудностями развития слухового гнозиса, страдает просодический компонент речи [5; 15]. В речи детей с РАС часто встречаются

штампы, эхололии. При мутизме у детей с РАС важной задачей становится обучение ребенка альтернативным способам коммуникации [3; 13; 21; 29].

Базовым коммуникативным навыком и важнейшим типом вербального поведения, который необходим в том числе для обучения чтению, является навык выражения просьбы. Выражение просьбы — это запрос с целью получения значимого предмета или информации, который основывается на удовлетворении потребностей, на мотивации. Мы знаем, что ребенок просит тогда, когда его намерение проявляется одновременно с выражением просьбы. Часто навык обращения с просьбой не формируется у детей с РАС самостоятельно, что приводит к возникновению дезадаптивных проявлений в поведении ребенка [20]. В ходе занятий дети с РАС обучаются этому навыку с помощью системы подкреплений. Это создает у ребенка мотивацию конструктивно взаимодействовать с педагогами, что важно в дальнейшем при организации занятий по обучению чтению [16]. В старшем возрасте у детей с РАС также с большим трудом формируется навык интравербальных действий. Он относится к типу вербального поведения и представляет собой умение поддерживать диалог. Дети с РАС испытывают трудности в поддержании беседы и в понимании контекста речевой ситуации, в оценке эмоционального состояния других людей и в выражении своих эмоций и чувств [3; 20].

Перечисленные дефициты мешают детям с РАС успешно овладевать навыками чтения [16; 23]. Отмечают два компонента процесса чтения: техника чтения и понимание прочитанного [11; 12; 33]. В технике чтения выраженные трудности отмечаются при запоминании и различении графического образа буквы. Детям с РАС трудно соединять буквы в слоги, что связано с низким уровнем развития фонематических процессов и навыков звукобуквенного анализа и синтеза. При чтении отмечаются специфические трудности в виде замен и перестановок букв, слогов и слов. Дети неверно ставят ударение, не могут читать интонировано. А при анализе текста они затрудняются определить тему и главную мысль, ответить на вопросы и пересказать прочитанное [16; 18].

Помимо имеющихся при РАС дефицитов, во время обучения чтению специалисты и семьи сталкиваются с тем, что учебный материал не учитывает все особенности детей; тексты для прочтения сложны и часто недоступны для их понимания [16; 25; 27]. Далее мы более подробно рассмотрим специфику обучения чтению детей с РАС, а также используемые для этого методики.

Исследования трудностей чтения у детей с РАС

Анализ результатов исследований механизмов возникновения трудностей чтения позволил выявить ряд когнитивных процессов, обеспечивающих осмысление текста, и предположить, какие из этих навыков могут быть особенно сложными для освоения детьми с РАС [33; 35]. При всем разнообразии трудностей чтения у детей с РАС наиболее общими являются проблемы понимания прочитанного. Perfetti С. с соавторами [34] изучали, как формируются навыки понимания прочитанного. Они исследовали процессы, связанные с чтением письменного текста, и предложили модель, состоящую из двух этапов: идентификации слов и языковой обработки (формирования высказывания). В исследовании факторов более высокого уровня, позволяющих читателям выйти за рамки буквального значения текста, были определены три компонента понимания, которые можно рассматривать не только как этапы понимания, но и как потенциальные источники трудностей понимания: чувствительность к структуре рассказа, умение делать выводы и контроль понимания.

Таким образом, при обучении чтению детей с РАС аспект понимания прочитанного выходит на первый план. Смещение фокуса активности в сторону процесса механического декодирования графем приводит к усугублению трудностей понимания. Процесс чтения перестает быть способом взаимодействия с текстом с целью извлечения и построения смысла [37]. Понимание прочитанного — сложный когнитивный процесс, при котором способность понимать текст зависит от совокупности факторов. Понимание требует от читателя активизации широкого спектра когнитивных способностей и не может быть полным без мышления, внимания, мотивации актуализации словарного запаса и определенных знаний. При этом различия в уровне читательских компетенций определяются их сформированностью и взаимодействием перечисленных факторов [38]. Дети с РАС часто демонстрируют хорошо развитые навыки распознавания слов, но понимание прочитанного у них бывает серьезно нарушено [32; 33]. Вместе с тем было неоднократно показано, что в основе дефицита понимания прочитанного лежит дефицит устной речи [40], также играют роль и величина словарного запаса, и уровень освоения синтаксических норм языка.

Неоднородность профиля способностей, обеспечивающих успешность чтения у детей с РАС [39], усложняет исследования особенностей нарушения

понимания при чтении. Учитывая эти факты, исследователи приходят к выводу о необходимости не отделять технику чтения от обучения пониманию и на самом начальном этапе ориентировать учеников на поиск смысла, разрабатывая специальные методические приемы, нацеленные на развитие определенных навыков, несформированность которых приводит к нарушению понимания. На данный момент в этой области преобладают методики, направленные на формирование словарного запаса или устной речи в целом [31], что не учитывает ряд специфических особенностей детей с РАС, например, таких как дефицит модели психического [30]. Поскольку способность понимать прочитанное имеет решающее значение для академической успешности, разработка методик обучения чтению, позволяющих учесть индивидуальные особенности речи, является актуальной задачей организации помощи детям с РАС [36].

Обзор методик для обучения чтению детей с РАС

Навык чтения у детей формируется в процессе специально организованного обучения [24; 28]. В настоящее время имеется достаточное количество методик обучения чтению. Это и традиционная, ставшая классической методика, в основе которой лежит фонетический метод, когда ребенок знакомится со звуком и соотносит звук с буквой. [24; 28]. Также разработаны авторские методики обучения чтению, среди них самые популярные: Н. Зайцева, Г. Домана, Е. Бахтиной, П. Тенева, Е. Чаплыгина [1; 2; 6]. Авторские методики предлагают начинать занятия с детьми в раннем возрасте и в основном представлены карточками. К настоящему моменту нет данных о доказанной эффективности перечисленных выше методик. Обучая чтению детей с РАС, применяют и методы звукового (фонетического), складного, глобального чтения. Чаще всего используют фонетический метод, который подходит детям старшего дошкольного и младшего школьного возраста [24; 28]. Востребованным у семей и педагогов является метод глобального чтения, при котором единицей восприятия становится целое слово. Авторами этого метода являются американские нейрофизиолог Г. Доман и врач Ш. Сузуки [6]. Наибольшей популярностью пользуется пособие по глобальному чтению Д. Суховой [22]: оно состоит из букваря, обучающих карточек и рабочих тетрадей и рассчитано на работу с детьми от 3-х лет. Методика построена на принципах: от слова к букве; от образа — к слову, где для каждой буквы есть визуальные образы. Известна методика Б. Корсунской, которая ориентирована на детей с нарушенным слухом [9], но часто используется при обучении детей с РАС. Методика Б. Корсунской — это глобальное восприятие письменных табличек, их различение и опознавание; использование табличек в повседневной жизни. О. Никольская преобразовала методику глобального чтения Б. Корсунской для работы с уче-

том особых образовательных потребностей детей с РАС. Она добавила традиционные приемы обучения чтению, т.е. формирование навыка вычленять звук и букву в слове, тренировку графических навыков и начальное обучение письму [14].

Для детей с РАС также используется методика «Личный букварь», разработчики которой — сотрудники Института коррекционной педагогики РАО Н. Лаврентьева, М. Либлинг, О. Кукушкина [10]. Она подходит детям с РАС, пользующимся речью и прошедшим подготовительный этап обучения учебному поведению. Оптимальный возраст детей при использовании этой методики — 5–7 лет. Обучение строится индивидуально на принципе от общего к частному, от смысла к технике. Для каждого ребенка создается личный букварь, предполагается особая последовательность в изучении букв, направленная на их осмысленное усвоение. В практике педагогов всегда начинать обучение с буквы Я, с букв, составляющих имя ребенка. Из недостатков методики — трудоемкость в исполнении и возможность использовать ее только индивидуально. Известен «Занимательный букварь» Т. Резниченко [19], который представлен рабочими тетрадями, аудиокурсом и хрестоматией. В основе методики лежит обучение слоговому и глобальному чтению, что допускает ее использование при обучении детей с РАС. Весь материал распределен по темам, в каждой теме содержатся задания, направленные на запоминание визуального и акустического образа букв, слогов, слов. Обучая детей с РАС, специалисты также используют буквари для детей с ментальными нарушениями, например, букварь В. Воронковой [4].

При обучении чтению используют «Слоговые таблицы по методике А. Корнева [7; 8]. При том что автор разрабатывал свою методику для детей с дислексией, педагоги, работающие с детьми с РАС, часто выбирают эту методику. Основной прием, применяемый при работе с таблицами, формулируется как: «Называние — поиск — прочтение». Все таблицы представляют единую систему для автоматизации и расширения «оперативной единицы чтения» (ОПЕЧ). В тех случаях когда алфавит усвоен, основные усилия сосредотачиваются на формировании и автоматизации навыков слогового слияния или чтения целыми словами. На начальном этапе работы, используя тест оперативных единиц чтения (ТОПЕЧ), определяются оперативные единицы чтения, которыми ребенок владеет на автоматизированном уровне. Коррекционную работу после короткого вводного курса с уже освоенным типом слогов начинают со следующего по сложности уровня.

Как отмечалось выше, дети, не владеющие навыком слияния слогов, пытаются угадывать нужный слог, опираясь на смысловой и звуковой контекст. Это порождает большое количество ошибок и тормозит перестройку навыка чтения. Чтобы избежать этого, мы считаем целесообразным на начальных эта-

пах обучения чтению использовать преимущественно слоговой материал. В этом случае угадывание становится невозможным: при выполнении задания ребенок вынужден опираться только на навык слогового слияния. В качестве альтернативы можно предложить полуглобальный метод обучения чтению. Его основное отличие от аналитико-синтетического метода в том, что ребенку создаются условия для запоминания слогов как целостной единицы чтения целиком, минуя процедуру слияния. И для этого используются слоговые таблицы.

Методика обучения чтению детей с РАС «Мастерская речи»

Разработанная нами методика «Мастерская речи» представляет собой модификацию фонетического метода с учетом особых потребностей детей, имеющих РАС. Основной целью методики является формирование навыков осмысленного чтения у детей с РАС старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

В ходе практических занятий по авторской методике решаются задачи знакомства с буквами, их узнавания и дифференциации с другими графемами. Реализуются задачи слогового слияния, чтения слов, предложений и текстов. Проводится работа по таким актуальным для детей с РАС направлениям как: формирование базовых коммуникативных навыков и социального взаимодействия; актуализация и развитие лексико-грамматических категорий; формирование письменной речи; работа над пониманием обращенной речи; важное направление работы — обучение пониманию прочитанного.

Методика «Мастерская речи» ориентирована на детей 6–7 лет, имеющих клинический диагноз детский аутизм, с дальнейшей перспективой обучения в автономной школе для детей с РАС или в ресурсных классах по адаптированным программам, варианты 8.1 и 8.2. Практика разработана для говорящих детей, способных вступать в коммуникацию и взаимодействовать со взрослыми. Необходимо, чтобы у детей была сформирована звуковая сторона речи, чтобы они владели простой фразовой речью, могли односложно отвечать на вопросы, умели самостоятельно или с помощью обращаться с просьбами. В группу зачисляются дошкольники, ранее не обучавшиеся чтению. В группе 6–7 детей, которые посещают занятия два раза в неделю в течение 32 недель. Также это могут быть дети, знающие буквы и читающие отдельные слоги. Актуальным вмешательство станет для ребят, способных заниматься за партой в течение 20–25 минут. Необходимым условием обучения в группе является наличие у ребенка ориентировочной реакции на свое имя и возможности воспринимать фронтальную инструкцию от педагога, в том числе с подсказками.

Наличие особых образовательных потребностей у детей с РАС обусловлено нарушениями в их развитии [27]. В своей работе мы делаем акцент на преодолении речевых дефицитов: трудностей грамматического оформления высказывания, актуализации и накопления словаря, формирования фонематических представлений. Планируя работу по обучению чтению детей с клиническим диагнозом детский аутизм, важно продумывать следующие условия: особую образовательную среду, адаптацию программного материала и способов его подачи, а также преодоление ведущих трудностей детей в развитии и в социальном взаимодействии [27].

Создавая специальную образовательную среду, большое внимание следует уделять комплексному подходу в психолого-педагогическом сопровождении и построению эффективной работы с родителями, которые должны иметь возможность получать обратную связь от педагогов. Мы предлагаем индивидуальные консультации для родителей и рассылку видеофрагментов уроков, проведение родительских клубов и открытых занятий, в том числе и дистанционно [16; 18; 25; 27]. Адаптируя материал и способы его подачи, педагоги ориентируются на индивидуальные особенности, интересы и возможности детей, а также используют большое количество визуальных материалов, упрощают инструкции, используют подсказки. Проводя работу по обучению чтению, решают задачи формирования социального взаимодействия и коммуникативных навыков, расширения представлений ребенка об окружающем мире и о себе [16; 25; 26; 27].

Мы придерживаемся традиционного, фонетического, метода, который базируется на алфавитном принципе. Ребенок изучает букву, соотносит ее со звуком, а далее переходит к слиянию букв в слоги и чтению на уровне слов. На изучение каждой изолированной буквы мы отводим 1 занятие. Структура занятия включает организационный момент, знакомство с материалом и его первичное закрепление, контроль закрепления материала, итог занятия и домашнее задание для генерализации полученных знаний. Уже на первом занятии ребенок не просто запоминает букву, а соотносит ее с речевой ситуацией. Изучаемая буква является полноценной смысловой единицей. Остальные слова представлены картинками.

В процессе реализации программы по обучению чтению в фокусе нашего внимания также находятся трудности формирования у детей с РАС коммуникативных навыков и социального взаимодействия. Как упоминалось, расширение представлений ребенка о себе и об окружающем мире является отдельной задачей.

В нашей работе мы используем следующие приемы:

- подача материала от простого к сложному;
- упрощение инструкции: на каждом занятии даются простые инструкции в виде повторяющегося алгоритма;
- подкрепление вербальных инструкций визуальными стратегиями;

- использование игровых приемов;
- учет особенностей развития сенсорной и когнитивной сферы каждого ребенка;
- подбор материала с опорой на специфические интересы ребенка.

Этапы реализации практики

1. *Предварительный отбор*: запрос родителей, имеющих детей 6–7 лет с клиническим диагнозом детский аутизм, на зачисление в группу для обучения чтению.

2. *Начальный этап*: стартовая логопедическая диагностика ребенка и беседа с родителями. Зачисление ребенка в группу по результатам диагностики. Адаптация ребенка в группе в течение 2-х недель.

3. *Основной этап*: срок реализации программы — 32 недели, занятия по обучению чтению проводятся в группе из 5–6 детей с РАС в возрасте 6–7 лет. Занятия проходят фронтально (2 раза в неделю по 40 минут) в одном кабинете, закрепленном за группой. У каждого ребенка в классе постоянное место на период всего обучения. На доске закреплены визуальное расписание и фотографии детей, которые используются для их поощрения. В случае пропуска занятия, педагог высылает ребенку бланк занятия, и по запросу родителей или инициативе педагога проводится демонстрация его видеофрагментов.

4. *Завершающий этап*: итоговая диагностика проводится по окончании периода обучения. Используются диагностические бланки с контрольными заданиями, чек-листы, с помощью которых оцениваются знание изученных букв, чтение отдельных слогов. Оценивается понимание прочитанного и сформированность навыка ответа на вопрос. Обязательно определяются: уровень самостоятельности ребенка, нужна ли ему поддержка педагога; обращается ли ребенок за помощью. Оценивается, как ребенок понимает задание, и фиксируется время, которое он тратит на его выполнение. Отдельно фиксируются проявления дезадаптивного поведения. Проводится консультация с родителями, в ходе которой выясняется, демонстрирует ли ребенок полученные навыки вне занятий в группе.

В таблице представлена оценка наличия навыка до и после обучения на примере изучения первой буквы русского алфавита А.

Структура занятия

На каждом занятии детям предлагается повторяющийся алгоритм действий в последовательности:

— Назвать, что изображено на картинке с изучаемой буквой. Сначала сопряженно, потом отраженно. Это задание организует детей, привлекает их внимание, формирует представление о первом звуке, дает возможность догадаться, какую букву будут изучать.

— Повторить за педагогом букву. Упражнение направлено на развитие слухо-зрительного внимания и памяти.

Оценка навыков чтения у детей с РАС

	До начала обучения		После обучения	
	+	-	+	-
1. Узнаёт букву А на бланке				
2. Называет букву громко — тихо				
3. Находит и раскрашивает букву, «спрятанную» на картинке				
4. Находит и раскрашивает букву на зашумленной картинке				
5. Находит букву тактильно				
6. Дописывает элемент буквы				
7. Сликает и читает слоги				
8. Читает слова и соотносит с картинками				
9. Читает предложение с картинками				
10. Отвечает на вопросы по предложению				

— Дописать недостающий элемент буквы. Этот этап работы направлен на формирование образа буквы, на развитие мелкой моторики.

— Найти букву на картинке. Используются бланки с зашумленными буквами, буквами, «спрятанными» в предметах, и ряды букв, сходных по написанию.

— Прочитать написанную букву: маленькую — тихо, большую — громко. Упражнение формирует просодику, умение регулировать громкость голоса.

— «Прочитать» предложение, в котором есть изучаемая буква как лексически значимая единица. На этом этапе педагог подбирает материал, исходя из актуальных интересов ребенка, например, при изучении буквы А. Например, если ребенок проявляет повышенный интерес к машинам: автобус — большой, а автомобиль — малень-

кий. Ребенку дается инструкция: «Скажи, какой автобус? Большой или маленький? Какой автомобиль? Большой или маленький? Называй картинки и читай букву».

Инструкции повторяются на каждом занятии. По мере узнавания новых букв появляются и новые инструкции: читай слог, читай слово; соедини слово с картинкой.

Основная идея предлагаемого материала в том, что уже первая изучаемая буква присутствует в предложении как самостоятельная лексическая единица, а остальные слова предложения представлены картинками. Педагог задает вопросы к картинкам так, чтобы ответив на эти вопросы и прочитав букву, ребенок составил предложение (рис. 1; 2; 3; 4).

Дидактический материал представляет собой набор бланков с заданиями различного уровня сложности.

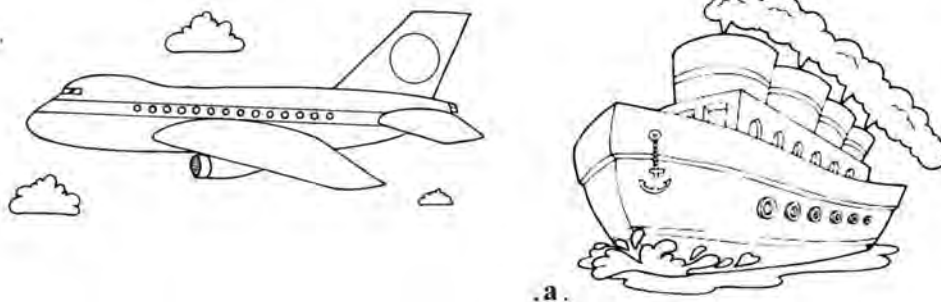


Рис. 1. (Самолет летит, а пароход плывет)

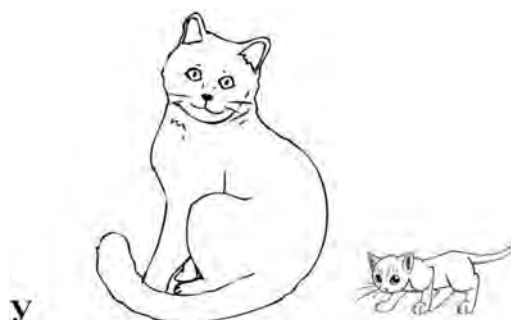


Рис. 2. (У кошки котенок)

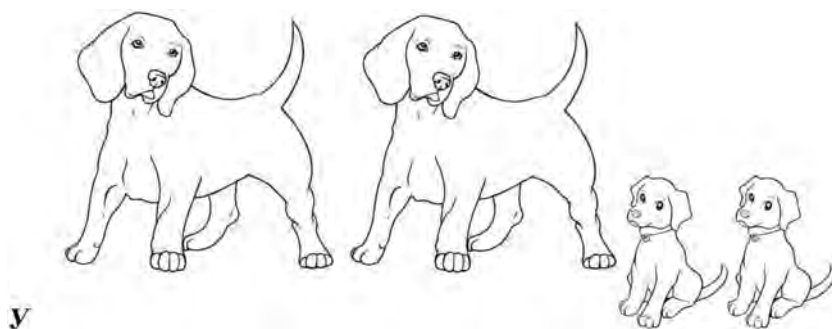


Рис. 3. (У собак щенки)

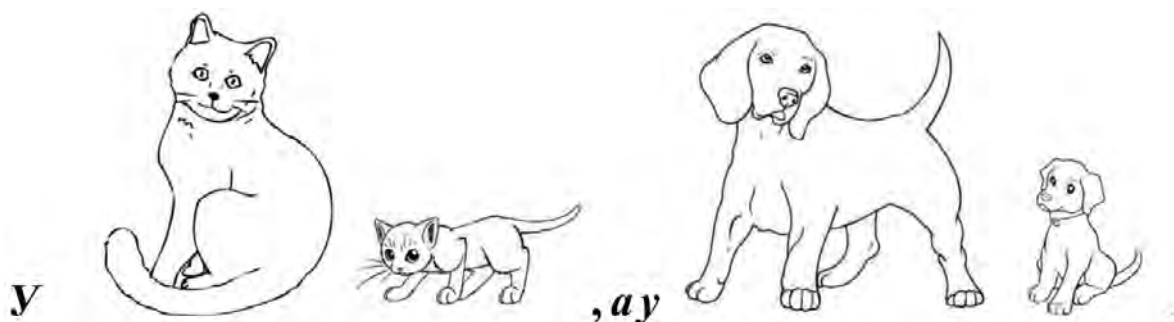


Рис. 4. (У кошки котенок, а у собаки щенок)

Использование бланков позволяет индивидуально компоновать задания и предоставлять учащимся материал, соответствующий их актуальным возможностям. В каждом бланке два предложения, состоящие из картинок и изучаемой буквы (букв, слогов), которая является в предложении предлогом или союзом. Таким образом ребенок начинает «читать» при минимальном количестве изученных букв, что повышает интерес и мотивацию к занятиям. Опора на одну букву, являющуюся лексически значимой единицей, создает установку на чтение как на процесс извлечения смысла и повышает эффективность обучения. Каждая следующая изучаемая буква или сама является значимой речевой единицей — предлогом, союзом, местоимением, — или образует слог, являющийся предлогом, местоимением или союзом.

На следующем этапе из изученных букв составляются слова, которые включают в предложение с картинками. Для фокусировки на понимании ребенком прочитанного используются вопросы, составленные с учетом уровня его актуального развития (пассивный и активный словарь, речевые навыки, развитие грамматического строя речи). Прогрессивное усложнение заданий предполагает увеличение количества слов/картинок в предложении, использование новых грамматических конструкций.

Предварительные результаты применения методики «Мастерская речи»

Представленная методика успешно апробирована в школе Федерального ресурсного центра по орга-

низации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в группе подготовки к школе в 2021–2022 учебном году. Группу посещали дошкольники 6–7 лет, имеющие клинический диагноз детский аутизм. На первичной диагностике только трое детей знали несколько букв. Слогового слияния не было. По итогам заключительной диагностики, все дети группы освоили навык слогового чтения, демонстрировали понимание прочитанного на уровне слов и предложений. Хорошо ориентировались в лексико-грамматических категориях. Освоили базовые коммуникативные навыки: могли выражать просьбу о предмете и о помощи; отвечали и задавали вопросы.

Для более объективного анализа эффективности метода и определения области его оптимального применения необходимо провести исследование, которое предполагается осуществить в соответствии с разработанным дизайном.

Дизайн планируемого пилотного исследования

Для оценки эффективности обучения чтению дошкольников с РАС по авторской методике «Мастерская речи» будет проведено пилотное исследование.

Критерий включения: дети 6–7 лет с установленным клиническим диагнозом в спектре аутизма, выставленным врачом-психиатром в соответствии с МКБ-10.

Уровень владения речи не ниже использования простой фразы (использование в спонтанной речи предложений не менее чем из трех слов).

Критерий исключения: дети с РАС, не владеющие фразовой речью.

Первичная диагностика: индивидуальная диагностика каждого ученика с использованием стандартизированных методик:

1. Оценка аутистических проявлений. Для определения диагностической группы и получения количественной оценки испытуемые будут обследованы с помощью Плана диагностического обследования при аутизме (ADOS-2).

2. Оценка уровня когнитивного развития. Для оценки невербального интеллекта используется батарея тестов Кауфманов (КАВС-II).

3. Оценка понимания речи. Для оценки базовых лингвистических компетенций будет использована «Клиническая оценка развития базовых лингвистических компетенций» КОРАБЛИК [5].

4. Оценка исходного уровня владения навыком чтения и устной речью: логопедическая диагностика с помощью методики КОРАБЛИК, «Альбома для логопеда» О. Иншаковой; оценка чтения по методике А. Корнева для постановки индивидуальных целей занятий; интервью с родителями.

Посещение детьми групповых занятий планируется 2 раза в неделю по 40 минут в период с сентября по май, после чего будет проведена заключительная диагностика.

Заключительная диагностика: индивидуальная диагностика каждого ученика с использованием стандартизированных методик:

1. Оценка понимания речи. Для оценки базовых лингвистических компетенций будет использована «Клиническая оценка развития базовых лингвистических компетенций» КОРАБЛИК.

2. Оценка навыка чтения. Для оценки скорости, способа чтения и смыслового компонента будет использована методика исследования навыка чтения А. Корнева (СМИНЧ). Также будет использован тест оперативных единиц чтения (ТОПЕЧ) для выявления способа чтения. Понимание прочитанного будет оцениваться по результатам ответов на вопросы к тексту, где тексты будут ранжированы по уровню сложности.

Заключение

Несмотря на достаточно большое количество методик для обучения чтению, не все из них полностью учитывают дефициты детей с РАС и пригодны к использованию в работе с данной категорией учеников. Большинство методик нуждаются в дополнительной адаптации. Методика «Мастерская речи» отвечает потребности в эффективных стратегиях для решения задач по обучению чтению детей с нарушениями аутистического спектра. Представленная методика «Мастерская речи» фокусируется не только на аспектах обучения чтению, но и учитывает индивидуальные особенности, интересы, своеобразии коммуникативной и социальной сфер детей с РАС при решении задач развития коммуникации и взаимодействия, преодоления дефицитов в устной речи детей. Методика «Мастерская речи» помогает детям овладевать навыками чтения и получать базовые умения и навыки для успешного обучения в школе, развивает навыки социального взаимодействия и коммуникации. ■

Литература

1. Афанасова Е.Г. Игротека письма и чтения Н.А. Зайцева. Москва, 2000. 132 с.
2. Бахтина Е.Н. Букварь для малышей от двух до пяти. [б. м.]: Школа Гениев, 2017. 120 с. ISBN 978-5-902726-08-1.
3. Барбера М.Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. 304 с. ISBN 978-5-91743-046-1.
4. Воронкова В.В. Букварь: Для учащихся 1 класса общеобразовательных организаций, реализующих ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): учебное пособие. Москва: Владос, 2022. 143 с. ISBN 978-5-907482-74-6.
5. Гомозова М.А., Арутюнян В.Г., Лопухина А.А. и др. Инструмент для комплексного обследования речевых навыков КОРАБЛИК и опыт его применения в группе младших школьников с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2021. Т. 19. № 4. С. 24–31. DOI:10.17759/autdd.2021190403
6. Доман Г. Как научить ребенка читать. Москва: АСТ: Астрель, 2004. 256 с. ISBN 5-17-020565-1.
7. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. 2-е изд. Санкт-Петербург: МиМ, 1997. 286 с. ISBN 5-7562-0004-5.
8. Корнев А.Н., Авраменко А.С. Игры, занятия, инсценировки для обучения чтению детей 4–5 лет. Санкт-Петербург: Каро, 2009. 208 с. ISBN 978-5-9925-0431-6.
9. Корсунская Б.Д. Читаю сам: Книга для чтения для детей дошкольного и младшего школьного возраста с нарушениями слуха: в 3 кн. Москва: Владос, 2015. [Кн. 1]: 159 с. [Кн. 2]: 175 с. [Кн. 3]: 239 с. ISBN 978-5-906992-53-6.
10. Лаврентьева Н.Б., Либлинг М.М., Кукушкина О.И. Личный букварь. Москва: Национальное образование, 2019. ISBN 978-5-4454-1267-0.
11. Леонтьев А.А. Предисловие // Материалы Всесоюзной научно-практической конференции «Психолого-практические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста»: 12–15 мая 1988 г. Москва: О-во «Знание» РСФСР, 1989. С. 3–10.
12. Лутченко И.М. Взгляды исследователей на проблему формирования процессов чтения у детей младшего школьного возраста // Молодой ученый. 2017. № 11. С. 469–472.

13. *Мамохина У.А.* Особенности речи при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 3. С. 24–33. DOI:10.17759/autdd.2017150304
14. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлин М.М.* Аутичный ребенок: Пути помощи. Москва: Теревинф, 1997. 341 с. ISBN 5-88707-005-6.
15. *Никонова Н.А., Павлова Ю.Б.* Обучение чтению детей с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2020. Т. 18. № 2. С. 70–76. DOI:10.17759/autdd.2020180210
16. *Никонова Н.А., Павлова Ю.Б.* Развитие понимания речи у детей с РАС дошкольного и младшего школьного возраста // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 16. № 1. С. 18–21. DOI:10.17759/autdd.2018160103
17. *Нуриева Л.Г.* Развитие речи у аутичных детей: Методические разработки: Наглядные материалы. Изд. 11-е (эл.). Москва: Теревинф, 2019. 138 с. ISBN 978-5-4212-0568-5.
18. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: Методическое пособие / под общ. ред. Хаустова А.В. Москва: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 125 с. ISBN 978-5-94051-118-2.
19. *Резниченко Т.С.* Занимательный букварь. Москва: Гном, 2022. 144 с. ISBN 978-5-00160-184-5.
20. *Сандберг М.* VB-MAPP: Оценка вех развития вербального поведения и построения индивидуального плана вмешательства: [в 2 ч.: Ч. 2.] Руководство: Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития / пер. С. Доленко. Ришон ле-Цион: MEDIAL, 2013. 275 с. ISBN 978-965-559-011-1.
21. *Скробкина О.В.* Особенности речевой сферы у детей с синдромом детского аутизма: явление эхолалии // Аутизм и нарушения развития. 2005. Т. 3. № 1. С. 35–39.
22. *Сухова Д.С.* Глобальное чтение: Рабочая тетрадь: [в 2 ч.]. Москва: КТК Галактика, 2020. [Ч. 1:] 56 с. ISBN 978-5-6044122-5-1. [Ч. 2:] 56 с. ISBN 978-5-6044122-6-8.
23. *Тихонова К.А.* Обучение чтению младших школьников с РАС и интеллектуальными нарушениями на уроке «Чтение и развитие речи» // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 16. № 2. С. 38–41. DOI:10.17759/autdd.2018160205
24. *Ушинский К.Д.* Русская школа. Москва: УРАО, 2002. 416 с. ISBN 5-204-00319-3.
25. *Хаустов А.В.* Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 2. С. 3–12. DOI:10.17759/autdd.2016140201
26. *Хаустов А.В., Загуменная О.В.* Адаптация учебных заданий для детей с расстройствами аутистического спектра: [начало] // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 1. С. 27–37. DOI:10.17759/autdd.2016140104
27. *Хаустов А.В., Загуменная О.В.* Адаптация учебных заданий для детей с расстройствами аутистического спектра: [окончание] // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 2. С. 20–28. DOI:10.17759/autdd.2016140203
28. *Шапошникова А.Ф.* Нарушения речи при психических расстройствах у детей // Аутизм и нарушения развития. 2005. Т. 3. № 1. С. 1–6.
29. *Эльконин Д.Б.* Как учить детей читать. Москва: Знание, 1991. 80 с. ISBN 5-07-001840-X.
30. *Varon-Cohen S.* Theory of mind and autism: A review // International review of research in mental retardation. 2000. Vol. 23. Pp. 169–184. DOI:10.1016/S0074-7750(00)80010-5
31. *El Zein F., Solis M., Vaughn S. et al.* Reading comprehension interventions for students with autism spectrum disorders: A synthesis of research // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2014. Vol. 44. No. 6. Pp. 1303–1322. DOI:10.1007/s10803-013-1989-2
32. *Nation K., Clarke P., Wright B. et al.* Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2006. Vol. 36. No. 7. Pp. 911–919. DOI:10.1007/s10803-006-0130-1
33. *Nation K., Norbury C.F.* Why reading comprehension fails: Insights from developmental disorders // Topics in Language Disorders. 2005. Vol. 25. No. 1. Pp. 21–32. DOI:10.1097/00011363-200501000-00004
34. *Perfetti C.A., Landi N., Oakhill J.* The acquisition of reading comprehension skill // The science of reading: A handbook. London: Blackwell, 2005. Pp. 227–247. ISBN 978-1-4051-1488-2. DOI:10.1002/9780470757642.ch13
35. *Randi J., Newman T., Grigorenko E.L.* Teaching children with autism to read for meaning: Challenges and possibilities // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2010. Vol. 40. No. 7. Pp. 890–902. DOI:10.1007/s10803-010-0938-6
36. *Senokosoff G.W.* Developing reading comprehension skills in high-functioning children with autism spectrum disorder: A review of the research, 1990–2012 // Reading and Writing Quarterly. 2016. Vol. 32. No. 3. Pp. 223–246. DOI:10.1080/10573569.2014.936574
37. *Snow C.E.* Reading for understanding: Toward a research and development program in reading. Santa Monica: RAND, 2002. 184 p. ISBN 0-8330-3105-8.
38. *Snow C., Burns M.S., Griffin P.* Preventing reading difficulties in young children. 9th print. Washington: National Academy Press, 2003. 432 p. ISBN 978-0-309-06418-7.
39. *Solari E.J., Grimm R.P., McIntyre N.S. et al.* Longitudinal stability of reading profiles in individuals with higher functioning autism // Autism. 2019. Vol. 23. No. 8. Pp. 1911–1926. DOI:10.1177/1362361318812423
40. *Sorenson D.T., Karkada M., Deacon S.H. et al.* Building Meaning: Meta-analysis of Component Skills Supporting Reading Comprehension in Children with Autism Spectrum Disorder // Autism Research. 2021. Vol. 14. No. 5. Pp. 840–858. DOI:10.1002/aur.2483

References

1. *Afanasova E.G.* Igoteka pis'ma i chteniya N.A. Zaitseva [N.A. Zaitsev's games and reading collection]. Moscow, 2000. 132 p.

2. *Bakhtina E.N.* Bukvar' dlya malyshei ot dvukh do pyati [Primer for children aged 2 to 5]. [s. l.]: Publ. Shkola Geniev, 2017. 120 p. ISBN 978-5-902726-08-1.
3. *Barbera M.L.* Detskii autizm i verbal'no-povedencheskii podkhod [The Verbal Behavior Approach: How to Teach Children With Autism and Related Disorders]. Ekaterinburg: Publ. Rama Publishing, 2014. 304 p. ISBN 978-5-91743-046-1.
4. *Voronkova V.V.* Bukvar': Dlya uchashchikhsya 1 klassa obshcheobrazovatel'nykh organizatsii, realizuyushchikh FGOS obrazovaniya obuchayushchikhsya s umstvennoi otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami): uchebnoe posobie [Primer: Handbook for 1st grade students in general education institutions practicing the Federal State Education Standard for students with intellectual disabilities]. Moscow: Publ. Vldos, 2022. 143 p. ISBN 978-5-907482-74-6.
5. *Gomozova M.A., Arutyunyan V.G., Lopukhina A.A. et al.* Instrument dlya kompleksnogo obsledovaniya rechevykh navykov KORABLIK i opyt ego primeneniya v gruppe mladshikh shkol'nikov s RAS [Russian Child Language Assessment Battery (RuCLAB) and its Application in Primary School Children with ASD]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2021, vol. 19, no. 4, pp. 24–31. DOI:10.17759/autdd.2021190403
6. *Doman G.* Kak nauchit' rebenka chitat' [How to Teach Your Baby to Read]. Moscow: Publ. AST: Publ. Astrel', 2004. 256 p. ISBN 5-17-020565-1.
7. *Kornev A.N.* Narusheniya chteniya i pis'ma u detei: Uchebno-metodicheskoe posobie [Reading and writing disorders in children: Teaching manual]. 2nd ed. Saint Petersburg: Publ. MiM, 1997. 286 p. ISBN 5-7562-0004-5.
8. *Kornev A.N., Avramenko A.S.* Igry, zanyatiya, instsenirovki dlya obucheniya chteniyu detei 4–5 let [Games, activities, stagings for 4–5 years old children's education]. Saint Petersburg: Publ. Karo, 2009. 208 p. ISBN 978-5-9925-0431-6.
9. *Korsunskaya B.D.* Chitayu sam: Kniga dlya chteniya dlya detei doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta s narusheniyami slukha: v 3 kn [Reading on my own: Reading book for preschoolers and elementary schoolers with hearing disorders: in 3 vol.]. Moscow: Publ. Vldos, 2015. [Vol. 1]: 159 p. [Vol. 2]: 175 p. [Vol. 3]: 239 p. ISBN 978-5-906992-53-6.
10. *Lavrent'eva N.B., Libling M.M., Kukushkina O.I.* Lichniy bukvar' [My personal primer]. Moscow: Publ. Natsional'noe obrazovanie, 2019. ISBN 978-5-4454-1267-0.
11. *Leont'ev A.A.* Predislovie [Preface]. In Materialy Vsesoyuznoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Psikhologo-prakticheskie problemy obucheniya tekhnike chteniya, smyslovomu vospriyatiyu i ponimaniyu teksta": 12–15 maya 1988 g. [Proceedings of the All-union scientific and practical conference «Psychological and practice problems of teaching the reading technique, perception of meaning and understanding of text»: May 12–15, 1988]. Moscow: Publ. «Znanie» Society of RSFSR, 1989. Pp. 3–10.
12. *Lutchenko I.M.* Vzglyady issledovatelei na problemu formirovaniya protsessov chteniya u detei mladshego shkol'nogo vozrasta [Researchers' outlook on the formation of reading processes in elementary school age children]. *Molodoi uchenyi [Young Scientist]*, 2017, no. 11, pp. 469–472.
13. *Mamokhina U.A.* Osobennosti rechi pri rasstroistvakh autisticheskogo spektra [Speech features in autism spectrum disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2017, vol. 15, no. 3, pp. 24–33. DOI:10.17759/autdd.2017150304
14. *Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M.* Autichniy rebenok: Puti pomoshchi [Autistic child: Ways of support]. Moscow: Publ. Terevinf, 1997. 341 p. ISBN 5-88707-005-6.
15. *Nikonova N.A., Pavlova Yu.B.* Obuchenie chteniyu detei s RAS [Reading Training in Children with Autism Spectrum Disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2020, vol. 18, no. 2, pp. 70–76. DOI:10.17759/autdd.2020180210
16. *Nikonova N.A., Pavlova Yu.B.* Razvitie ponimaniya rechi u detei s RAS doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta [The Speech Comprehension Skill Development in Children with ASD of Preschool and Primary School Age]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2018, vol. 16, no. 1, pp. 18–21. DOI:10.17759/autdd.2018160103
17. *Nurieva L.G.* Razvitie rechi u autichnykh detei: Metodicheskie razrabotki: Naglyadnye materialy [Speech development in autistic children: Methodology guidelines: Visual materials]. 11th ed. (e-book). Moscow: Publ. Terevinf, 2019. 138 p. ISBN 978-5-4212-0568-5.
18. *Khaustov A.V. (ed.)* Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obuchayushchikhsya s rasstroistvami autisticheskogo spektra: Metodicheskoe posobie [Psychological and pedagogic support for students with autism spectrum disorders: Training manual]. Moscow: Publ. Federal Resource Center of the Moscow State University of Psychology and Education, 2016. 125 p. ISBN 978-5-94051-118-2.
19. *Reznichenko T.S.* Zanimatel'nyi bukvar' [Engaging primer]. Moscow: Publ. Gnom, 2022. 144 p. ISBN 978-5-00160-184-5.
20. *Sundberg M.* VB-MAPP: Otsenka vekh razvitiya verbal'nogo povedeniya i postroeniya indivi-dual'nogo plana vmeshatel'stva [The Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program]: [in 2 parts: Pt. 2.] Rukovodstvo: Programma otsenki navykov rechi i sotsial'nogo vzaimodeistviya dlya detei s autizmom i drugimi narusheniyami razvitiya [Guide: Program for evaluating speech and social interaction of children with autism and other developmental disorders] / transl. into Russ. by S. Dolenko. Rishon leZion: Publ. MEDIAL, 2013. 275 p. ISBN 978-965-559-011-1.
21. *Skrobkina O.V.* Osobennosti rechevoi sfery u detei s sindromom detskogo autizma: yavlenie ekholalii [Characteristics of speech in children with early onset autism: the echolalia phenomenon]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2005, vol. 3, no. 1, pp. 35–39.
22. *Sukhova D.S.* Global'noe chtenie: Rabochaya tetrad' [Global reading: Workbook]: [in 2 p.]. Moscow: Publ. KTK Galaktika, 2020. [Pt. 1:] 56 p. ISBN 978-5-6044122-5-1. [Pt. 2:] 56 p. ISBN 978-5-6044122-6-8.

23. *Tikhonova K.A.* Obuchenie chteniyu mladshikh shkol'nikov s RAS i intellektual'nymi narusheniyami na uroke «Chtenie i razvitie rechi» [Learning to Read in Primary School Children with ASD and Intellectual Disabilities at the «Reading and Speech Development» Class]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2018, vol. 16, no. 2, pp. 38–41. DOI:10.17759/autdd.2018160205
24. *Ushinskii K.D.* Russkaya shkola [Russian school]. Moscow: Publ. Russian Academy of Education University, 2002. 416 p. ISBN 5-204-00319-3.
25. *Khaustov A.V.* Osobyie obrazovatel'nye potrebnosti obuchayushchikhsya s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Special educational needs of students with autism spectrum disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2016, vol. 14, no. 2, pp. 3–12. DOI:10.17759/autdd.2016140201
26. *Khaustov A.V., Zagumennaya O.V.* Adaptatsiya uchebnykh zadaniy dlya detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Adaptation of educational tasks for children with autism spectrum disorders]: [beginning]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2016, vol. 14, no. 1, pp. 27–37. DOI:10.17759/autdd.2016140104
27. *Khaustov A.V., Zagumennaya O.V.* Adaptatsiya uchebnykh zadaniy dlya detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Adaptation of educational tasks for children with autism spectrum disorders]: [end]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2016, vol. 14, no. 2, pp. 20–28. DOI:10.17759/autdd.2016140203
28. *Shaposhnikova A.F.* Narusheniya rechi pri psikhicheskikh rasstroistvakh u detei [Speech disorders in children with psychological disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2005, vol. 3, no. 1, pp. 1–6.
29. *El'konin D.B.* Kak učit' detei chitat' [How to teach children to read]. Moscow: Publ. Znanie, 1991. 80 p. ISBN 5-07-001840-X.
30. *Baron-Cohen S.* Theory of mind and autism: A review. *International review of research in mental retardation*, 2000, vol. 23, pp. 169–184. DOI:10.1016/S0074-7750(00)80010-5
31. *El Zein F., Solis M., Vaughn S. et al.* Reading comprehension interventions for students with autism spectrum disorders: A synthesis of research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2014, vol. 44, no. 6, pp. 1303–1322. DOI:10.1007/s10803-013-1989-2
32. *Nation K., Clarke P., Wright B. et al.* Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2006, vol. 36, no. 7, pp. 911–919. DOI:10.1007/s10803-006-0130-1
33. *Nation K., Norbury C.F.* Why reading comprehension fails: Insights from developmental disorders. *Topics in Language Disorders*, 2005, vol. 25, no. 1, pp. 21–32. DOI:10.1097/00011363-200501000-00004
34. *Perfetti C.A., Landi N., Oakhill J.* The acquisition of reading comprehension skill. In *The science of reading: A handbook*. London: Publ. Blackwell, 2005. Pp. 227–247. ISBN 978-1-4051-1488-2. DOI:10.1002/9780470757642.ch13
35. *Randi J., Newman T., Grigorenko E.L.* Teaching children with autism to read for meaning: Challenges and possibilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2010, vol. 40, no. 7, pp. 890–902. DOI:10.1007/s10803-010-0938-6
36. *Senokossoff G.W.* Developing reading comprehension skills in high-functioning children with autism spectrum disorder: A review of the research, 1990–2012. *Reading and Writing Quarterly*, 2016, vol. 32, no. 3, pp. 223–246. DOI:10.1080/10573569.2014.936574
37. *Snow C.E.* Reading for understanding: Toward a research and development program in reading. Santa Monica: Publ. RAND, 2002. 184 p. ISBN 0-8330-3105-8.
38. *Snow C., Burns M.S., Griffin P.* Preventing reading difficulties in young children. 9th print. Washington: Publ. National Academy Press, 2003. 432 p. ISBN 978-0-309-06418-7.
39. *Solari E.J., Grimm R.P., McIntyre N.S. et al.* Longitudinal stability of reading profiles in individuals with higher functioning autism. *Autism*, 2019, vol. 23, no. 8, pp. 1911–1926. DOI:10.1177/1362361318812423
40. *Sorenson D.T., Karkada M., Deacon S.H. et al.* Building Meaning: Meta-analysis of Component Skills Supporting Reading Comprehension in Children with Autism Spectrum Disorder. *Autism Research*, 2021, vol. 14, no. 5, pp. 840–858. DOI:10.1002/aur.2483

Информация об авторах

Никонова Наталья Анатольевна, учитель-логопед 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/0000-0003-1590-0776>, e-mail: nikon-natasha1@yandex.ru

Павлова Юлия Борисовна, учитель-логопед 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/0000-0002-8102-7314>, e-mail: PavlovaYulia2011@yandex.ru

Данилина Камилла Касимовна, 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/0000-0002-0396-2884>, e-mail: danilinakk@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; 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

Information about the authors

Natalia A. Nikonova, Speech Therapist 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/0000-0003-1590-0776>, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1590-0776>, e-mail: nikon-natasha1@yandex.ru

Yulia B. Pavlova, Speech Therapist 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/0000-0002-8102-7314>, e-mail: PavlovaYulia2011@yandex.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 (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0396-2884>, e-mail: danilinakk@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 (MSUPE), Moscow, Russia, 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 (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, e-mail: davidovaeju@mgppu.ru

Получена 26.10.2022

Received 26.10.2022

Принята в печать 15.11.2022

Accepted 15.11.2022

Принципы организации исследования инклюзивных музейных программ в русле доказательного подхода

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

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

Сорокин А.Б.

Московский государственный психолого-педагогический университет, (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4148-6719>, e-mail: SorokinAB@mgppu.ru

Халикова Д.Р.

Российский комитет Международного совета музеев (ИКОМ России),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2932-8360>, e-mail: dinara.r.khalikova@gmail.com

Музеи России имеют богатый практический опыт экскурсионно-образовательной деятельности с разными аудиториями, в том числе и с посетителями, имеющими расстройства аутистического спектра (РАС). Со стороны музейных сотрудников, вовлеченных в инклюзивную деятельность, все чаще поступает запрос на консультационно-методическую поддержку от специалистов из сферы помощи людям с РАС. С одной стороны, сотрудники стремятся сделать свои программы более профессиональными и выделить четкие критерии оценки результатов своей деятельности, с другой, — нуждаются в знаниях о принципах взаимодействия с новой для музеев аудиторией, о правилах сбора обратной связи для совершенствования собственной деятельности. Российский комитет Международного совета музеев (ИКОМ России) совместно с Федеральным ресурсным центром по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра Московского государственного психолого-педагогического университета провели исследование процесса взаимодействия создателей инклюзивных музейных программ с целевой аудиторией, представляющее мультигрупповой срез показателей реализации программ в различных музеях. Для каждого участника пилотной группы (более 30 музеев) был спроектирован индивидуальный дизайн взаимодействия с целевой аудиторией в рамках существующей инклюзивной программы и разработаны релевантные инструменты для сбора обратной связи. Первые результаты проведенного исследования свидетельствуют об эффективности взаимодействия музейных сотрудников, реализующих инклюзивные программы, например, программу «Идем в музей!», для посетителей с аутизмом, со специалистами, имеющими опыт комплексного сопровождения лиц с РАС.

Ключевые слова: музей, музейная инклюзия, социокультурная интеграция, расстройства аутистического спектра (РАС), посетитель с РАС.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках проекта «Инклюзивный музей» при поддержке Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее», а также в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00110-22-02 от 08.04.2022 «Комплексное сопровождение детей с РАС на основе доказательного подхода».

CC BY-NC

Для цитаты: Давыдова Е.Ю., Хилькевич Е.В., Сорокин А.Б., Халикова Д.Р. Принципы организации исследования инклюзивных музейных программ в русле доказательного подхода // Аутизм и нарушения развития. 2022. Том 20. № 4. С. 39–49. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200404>

Inclusive Museum Programs Research Organization Principles Based on Evidence-Based Approach

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

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

Alexander B. Sorokin

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4148-6719>, e-mail: SorokinAB@mgppu.ru

Dinara R. Khalikova

Russian National Committee of the International Council
of Museums (ICOM Russia),
Moscow, Russia,

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2932-8360>, e-mail: dinara.r.khalikova@gmail.com

Russian museums have rich practical experience in excursion and educational activities with different audiences, including visitors with autism spectrum disorders (ASD). On the part of museum staff involved in inclusive activities, there is an increasing demand for consulting and methodological assistance from specialists in the field of helping people with ASD. On the one hand, employees strive to make their programs more professional and identify clear criteria for evaluating the results of their activities, on the other hand, they need knowledge about the principles of interaction with a new audience for museums, the rules for collecting feedback to improve their own activities. The Russian Committee of the International Council of Museums (ICOM Russia), together with the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support for Children with Autism Spectrum Disorders of the Moscow State University of Psychology & Education, conducted a study of the process of interaction between the creators of inclusive museum programs and the target audience, representing a multigroup cross-section of program implementation indicators in various museums. For each participant of the pilot group (more than 30 museums), an individual design of interaction with the target audience was created within the framework of the existing inclusive program and relevant tools for collecting feedback were developed. The first results of the study indicate the interaction between museum staff implementing inclusive programs for visitors with autism and specialists with experience in comprehensive support for people in this category, including in the context of sociocultural integration (such as the creation of the “Let’s go to the museum!” program), efficiency.

Keywords: museum, museum inclusion, sociocultural integration, autism spectrum disorders (ASD), visitor with ASD

Funding. The research was carried out within the state assignment of the Inclusive Museum project with the support of the Sberbank Charitable Foundation “Investment in the Future” and within the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation (theme No. 073-00110-22-02 or 08.04.2022) “Comprehensive support for children with ASD based on evidence-based approach”.

For citation: Davydova E.Yu., Khilkevich E.V., Sorokin A.B., Khalikova D.R. Inclusive Museum Programs Research Organization Principles Based on Evidence-Based Approach. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2022. Vol. 20, no. 4, pp. 39–49. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200404> (In Russ.).

Введение

Роль современного музея в инклюзивных процессах

В современном мире музеи играют одну из самых важных ролей в сфере культуры и просветительской деятельности. Во многом это связано с появлением у музея в XXI веке новых функций. Если ранее музейная деятельность по большей части была связана с сохранением, изучением, документированием и экспонированием предметов искусства и старины, то XXI век значительно расширил представления о миссии музея. Теперь музей зачастую выступает своеобразным коммуникационным каналом, пронизывающим жизнь города, соединяющим разных его представителей, вне зависимости от пола, возраста или национальности, в едином общественном пространстве, организующем различные формы полезного досуга. Музеи сегодня прочно стоят на позициях открытых социокультурных центров, во многом отказавшись от прежнего имиджа «хранилища древностей» [11].

Ратификация Российской Федерацией в 2012 году Конвенции о правах инвалидов положила начало развитию инклюзивных процессов в нашей стране, которые коснулись не только области образования, но и всех сфер общественной жизни. Многие музеи взяли на себя ведущую роль проводника инклюзии в социокультурной сфере. Социальная миссия музея позволила ему стать институцией, максимально открытой для любой аудитории, в том числе и для посетителей с особенностями развития и инвалидностью, и процесс развития музейной инклюзии продолжается [9; 15]. Безопасная дружелюбная среда современного музейного пространства позволяет создавать условия для плавного и плодотворного включения людей с особыми потребностями в деятельную культурную жизнь своего города или населенного пункта. Сотрудники музеев стали активно овладевать компетенциями, необходимыми для адаптации существующих музейных программ и проведения специализированных занятий для людей с разными формами инвалидности.

В свете сложившейся тенденции к расширению опыта работы с разными аудиториями у музеев возник запрос на создание адаптированных экскурсионных и образовательных программ для относительно новой аудитории — посетителей с расстройствами аутистического спектра. Работа с этой категорией посетителей — вызов для любого музея, так как поведенческие, сенсорные, коммуникативные особенности, свойственные людям с РАС, затрудняют обеспечение доступности развивающей социокультурной среды привычными методами музейной педагогики. Нетипичное поведение ребенка, как правило, является наиболее ярким проявлением аутизма для окружающих людей. Нарушение социального взаимодействия приводит к затруднению процесса социализации, неспособности интегрироваться в социальную среду

через усвоение норм, правил поведения, ценностей и навыков, принятых в обществе, мешает подстроиться под требования окружения. При типичном развитии дети овладевают этим социальным знанием через наблюдение за окружающими и подражание, а также через следование инструкциям и пояснениям взрослых, имеющих в глазах ребенка высокий социальный статус. У ребенка с РАС механизм социального развития нарушен, и это становится особенно очевидным при посещении общественных мест. Дети зачастую неспособны соблюдать предписанные правила: могут трогать экспонаты руками, бегать, громко разговаривать, перебивать экскурсовода, уходить или убежать от него, игнорировать вопросы и инструкции, — все это может продолжаться даже после многократных замечаний и повторений правил поведения взрослыми. Кроме того, часто детям с РАС присуща гиперактивность: им сложно находиться на одном месте в статичной позе, а дефицит внимания затрудняет концентрацию в течение продолжительного времени. Иногда наблюдаются и более серьезные проявления так называемого нежелательного, или дезадаптивного, поведения, «когда ребенок начинает громко ругаться или кричать, плакать, капризничать, проявлять агрессию по отношению к окружающим или к самому себе» [5, с. 11].

Таким образом, появление подобной категории посетителей привело к необходимости поиска новых форм работы, создания специальных условий для комфортного и плодотворного посещения музеев людьми с РАС, для организации доступности музейной среды. Эти инклюзивные процессы в России активно развиваются в последние несколько лет, накоплен богатый практический опыт трансформации музейной практики по работе с людьми с особенностями развития [4; 6; 7].

Распространение идей инклюзии во всех сферах жизни общества [8; 9] обусловило возникновение зоны общего интереса у музеев, готовых принимать посетителей с ограничениями здоровья, и специалистов психолого-педагогических служб, а также и родителей, рассматривающих общение с объектами культурного наследия как ресурс для развития новых навыков и приобретения опыта социального взаимодействия. Сетевое взаимодействие культурных институций со специализированными организациями из сферы образования, с социально ориентированными НКО, благотворительными фондами становится системным и плодотворным [3; 12]. У музеев при этом значительно возросла потребность в привлечении дополнительных ресурсов и в информации о методах работы с новой аудиторией.

Основные сложности и тенденции развития в процессе реализации инклюзивных музейных программ

Для получения актуальных данных о готовности музеев к работе с посетителями с РАС и для выяв-

ления запроса на конкретные виды помощи (просветительской, методической и др.) ИКОМ России совместно с Федеральным ресурсным центром по организации комплексного сопровождения детей с РАС (ФРЦ МГППУ) в 2020–2021 годах провели исследование «Посетитель с РАС в музее» с участием 160-ти специалистов музеев России различного профиля [2].

Полученные данные позволили оценить актуальные запросы российских музеев в контексте работы с посетителями с ментальными особенностями: что мешает музейным сотрудникам создавать более профессиональные и отвечающие потребностям целевой аудитории мероприятия? В ответе на вопрос об источнике информации для оценки потребностей детей с РАС при посещении музея подавляющее большинство сотрудников выбрали вариант: «Пожелания родителей, тьюторов, педагогов, сопровождающих детей на занятиях» (80% респондентов). Это свидетельствует о том, что музеи напрямую заинтересованы в плодотворном взаимодействии с формирующейся новой аудиторией и ориентированы на учет пожеланий и предложений организаторов и сопровождающих таких групп. Апробация программы социокультурной интеграции «Идем в музей!» в 2017-2021 годах, разработанной специалистами ФРЦ МГППУ и призванной помочь обучающимся с РАС эффективно включаться в выездные внеурочные мероприятия, также выявила, что системное сотрудничество между музейными специалистами и организаторами групповых посещений из числа учителей и родителей является первым и необходимым шагом на пути успешной реализации инклюзивных программ, действительно отвечающих потребностям и возможностям посетителей с РАС [10].

Вместе с тем расширение деятельности музеев по работе с посетителями, имеющими ментальные особенности, требует разработки методологии оценки эффективности этих процессов. Основанием для разработки и оценки музейных программ является реализация принципов социальной инклюзии для детей с особенностями развития, состояние которых традиционно описывается с точки зрения уровня функционирования в терминах психического здоровья и способности к академическому обучению. Так как ни медицинские особенности, ни уровень когнитивного развития не должны быть непреодолимым препятствием для посещения детьми с аутизмом музеев и их участия в музейных программах, то при планировании и оценке эффективности программ музеев логичнее опираться на общие цели музейной педагогики и успешного посещения музея с учетом рисков и ограничений, с которыми могут столкнуться дети с аутизмом. На преодоление этих ограничений и минимизация рисков становятся основной целью адаптации музейных программ для детей с РАС.

Также возникает необходимость обозначения критериев оценки и процедур сбора обратной связи у посетителей с аутизмом и другими ментальными особенностями. Эта необходимость неоднократно подчеркивалась участниками проекта в ходе региональных тренингов, круглых столов и консультаций и подтверждается результатами анализа заявок, поданных на грантовый конкурс проекта ИКОМ России «Инклюзивный музей». Одна из проблем получения релевантной обратной связи в том, что сами посетители с РАС не всегда могут ее дать в силу речевых или интеллектуальных нарушений (при этом те отзывы, которые оставляют родители и сопровождающие, обычно носят комплементарный характер и малоинформативны с точки зрения оценки эффективности разработанных музеями инклюзивных программ. Безусловно, большой интерес представляют содержательные отзывы от взрослых с РАС, посещающих музеи, в том числе и в составе организованных групп, чьи коммуникативные навыки позволяют давать полноценную обратную связь, крайне важную для выстраивания последующей работы с данной аудиторией. Однако подавляющее большинство посетителей специальных групповых программ на сегодняшний день — это ученики коррекционных школ, обучающиеся по программам для детей с РАС и интеллектуальными нарушениями, опрос которых с помощью анкетирования затруднен. Эта аудитория дети и подростки с РАС школьного возраста, посещающие групповые экскурсии или занятия, — является на сегодняшний день самой многочисленной в музеях. Хотя за последние годы заметен рост взрослых посетителей с ментальными особенностями, а также, по свидетельству сотрудников музеев, растет число запросов на индивидуальные посещения от целевой аудитории.

Кроме того, организаторы инклюзивных программ не всегда осведомлены о том, какие в принципе бывают способы сбора обратной связи от посетителей, а заявленные в сценариях программ цели и задачи слабо коррелируют с результатами их проведения. При этом критерии оценки результатов зачастую не зафиксированы, сформулированы нечетко или не в полной мере ясны самим авторам. Все это приводит к тому, что зачастую музеи делают выводы о качественных результатах своих программ, не подкрепляя их никакими собранными данными, что, конечно, не является свидетельством неэффективности проведенных мероприятий, но затрудняет реальную оценку, необходимую для усовершенствования работы.

При этом сбор обратной связи и получение любых данных об эффективности программы, к сожалению, не являются достаточно разработанными темами в профессиональной музейной литературе. В качестве примера редкого исключения можно привести приглашение посетителей для участия в фокус-группах по оценке усилий, которые музей предпринимает для минимизации или устранения прямых препятствий,

например, для слепых и слабовидящих посетителей или посетителей, передвигающихся на колясках [16].

В целом, данные, полученные в результате сбора обратной связи, должны отвечать на вопрос: были ли достигнуты цели программы, и как можно ее доработать. При работе с посетителями с ментальными особенностями целью часто будет снижение ограничений для посещения музея. Соответственно, признаком достижения цели будут индикаторы того, что ограничения снижены. Это может выражаться в более длительном времени пребывания на экспозиции, в положительных отзывах самих участников, их родителей, учителей и других сопровождающих, в отсутствии различий в том, что узнали или пережили участники с наличием и отсутствием ментальных нарушений, в желании вернуться в музей, снижении количества нежелательных поведенческих проявлений, в более активном участии в интерактивных элементах экспозиции и так далее.

Методы сбора обратной связи при реализации инклюзивных музейных программ

Методы сбора обратной связи будут различаться в зависимости от специфики программы или музея. В последнее время более предпочтительными стали считаться количественные данные или данные, которые могут быть представлены в цифровом виде. Это не означает, что у впечатлений от посещения, не поддающихся подсчету, нет никакой ценности. Специалисты часто называют изолированные положительные переживания (девочка плохо себя вела, но посреди экскурсии заинтересовалась и не хотела уходить; ребенок пытался обнять экскурсовода и сказал спасибо, хотя, по словам родителей, обычно благодарит только за пищевое поощрение, и т.д.) важным мотивационным фактором и признаком успешности проведенной работы. Однако у подобных историй есть несколько недостатков. Во-первых, их отсутствие не означает полное отсутствие успешности программы или посещения: эффективность усилий может проявляться в других формах. Во-вторых, некоторые посетители не в состоянии выразить свои положительные эмоции привычным нам способом, и их родители слишком озабочены поведением ребенка, чтобы поделиться впечатлениями от посещения музея или мероприятия. Они тоже являются целевой группой, и для музеев важно, чтобы они приходили. В-третьих, неструктурированные впечатления очень трудно представить в форме, позволяющей сравнение разных групп, музеев и программ. Мы ни в коем случае не призываем специалистов игнорировать подобные успешные случаи, но рекомендуем дополнить их структурированным сбором обратной связи.

Одним из возможных подходов к сбору обратной связи является разделение ее по уровням воздействия, сходным с первыми тремя уровнями оценки эффективности обучения, предложенными D. Kirkpatrick [13]. Несмотря на то, что система Киркпатрика была

разработана для другой целевой группы, ее применение для оценки эффективности музейных программ для детей с аутизмом представляется целесообразным, потому что она включает разные уровни восприятия, запоминания и переживания, тем самым позволяя учесть все разнообразие зачастую неожиданных реакций, которые могут проявиться во время и после посещения музея у детей с аутизмом.

На первом уровне находится непосредственная реакция на мероприятие или посещение музея. Это самый распространенный способ сбора обратной связи, мы встречаемся с ним в магазинах, банках и госучреждениях, отвечая при выходе, понравилось или не понравилось нам обслуживание или качество предоставленной услуги. Это простой способ получить достаточно большой объем информации. Его информативность возрастает при использовании в динамике. Например, если были снижены риски, связанные с повышенной сенсорной нагрузкой, то действительная эффективность этого изменения будет заметна в виде увеличения числа посетителей и их сопровождающих, которым посещение показалось успешным. Для того чтобы зафиксировать это изменение, может потребоваться большое количество ответов.

На втором уровне находятся изменения, непосредственно связанные с тем, что посетители должны узнать, почувствовать или пережить на экспозиции или во время мероприятия. Это может быть знание, эмоция, изменение в отношении к чему-либо, определенный навык и так далее. Обратная связь на этом этапе может быть собрана в виде ответов на вопросы по окончании или во время мероприятия, в фиксации того, как посетители реагируют на вопросы экскурсовода, участвуют в интерактивных компонентах экспозиции, делают замечания, связывая увиденное со своим опытом, и т.д. Информативность на этом уровне также будет выше, если данные сравниваются с данными, которые были получены перед внесением изменений в экспозицию или мероприятие.

Следующим уровнем являются изменения поведения. При работе с посетителями с ментальными особенностями основными критериями будут проявления нежелательного поведения во время посещения (можно фиксировать их количество и продолжительность), желание вернуться в музей, наличие вопросов, выходящих за пределы собственно увиденного (желание узнать больше). В некоторых случаях будут заметны изменения в поведении, напрямую связанные с состоянием, например: снижение гиперактивного поведения, навязчивых форм поведения, и др. Однако следует быть осторожными при интерпретации изменений, так как их объективная оценка доступна только клиническому специалисту, и подобное улучшение редко входит в цели посещения.

Стоит также упомянуть, что любая информация от посетителей музея и участников программ может и должна обсуждаться, независимо от результата и

недостатков исследовательского дизайна. Даже данные, не соответствующие жестким критериям доказательного подхода, могут быть полезными при формулировании гипотез дальнейших исследований, предоставляя иллюстративный материал в виде примеров из практики, который может быть использован на мероприятиях по повышению квалификации специалистов [14].

Работа по сбору и анализу обратной связи должна быть непрерывающимся процессом, позволяющим улучшить качество инклюзивных музейных программ и повысить удовлетворенность всех посетителей, в том числе и с ментальными особенностями.

Информационный сервис в рамках «Исследования модели пролонгированного взаимодействия с целевой аудиторией инклюзивных музейных программ»

Анализ результатов опроса участников проекта «Посетитель с РАС в музее» в целом зафиксировал потребность в создании специального информационно-консультационного сервиса, в рамках которого может оказываться поддержка со стороны специалистов, работающих с детьми, имеющими ментальные особенности, при организации инклюзивных программ и мероприятий [2]. Учитывая актуальность проблемы оценки качества инклюзивных программ музеев и специфику сбора обратной связи у посетителей с РАС, ИКОМ России было принято решение о проведении пилотного проекта по созданию подобного сервиса в рамках «Исследования модели пролонгированного взаимодействия с целевой аудиторией инклюзивных музейных программ» в сотрудничестве с ФРЦ МГППУ и при поддержке Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее». Цель пилотного проекта — усовершенствование и стандартизация процесса взаимодействия музея с целевой аудиторией, а также отладка механизма использования направляющей обратной связи для развития и улучшения музейных программ. В частности, исследование должно было показать, что достижение поставленных в инклюзивной музейной программе целей и задач может быть оценено с помощью правильно подобранных инструментов обратной связи, которые, помимо оценки результативности программы, будут давать материал для ее дальнейшей трансформации в зависимости от особых потребностей целевой аудитории. Для пилотного исследования были выбраны именно групповые программы (экскурсии или занятия) как наиболее востребованный на сегодняшний день формат работы музеев с целевой аудиторией.

Эта инициатива также была призвана помочь дальнейшему развитию социокультурных инклюзивных практик в русле доказательного подхода, что на сегодняшний день является основной тенденцией в развитии отечественных социальных и социокультурных процессов [9]. Планирование исследования

осуществлялось с учетом принципов оценки и проектирования социальных практик, которые разрабатываются Центром доказательного социального проектирования МГППУ и реализованы в «Стандарте доказательности практик в сфере детства» [1].

Исследование модели пролонгированного взаимодействия с целевой аудиторией инклюзивных музейных программ

Исследование показателей реализации инклюзивных программ в музеях проводилось с марта по декабрь 2022 года и осуществлялось в несколько этапов:

1. Отбор участников.
2. Адаптация программ и разработка дизайна исследования.
3. Реализация программ музеями и сбор данных.
4. Анализ полученных результатов и разработка методических рекомендаций для сотрудников музея.

На *первом этапе* для привлечения музеев к участию в исследовательском проекте было организовано два открытых научно-практических вебинара «Целеполагание и сбор обратной связи при реализации инклюзивной работы музея» и «Критерии оценки успешности инклюзивных музейных практик», в ходе которых спикеры представили основные принципы создания музейных программ, адаптированных для разных целевых аудиторий, а также методики и технологии взаимодействия и получения обратной связи от посетителей.

Далее было объявлено о конкурсном наборе представителей музеев в пилотную группу исследования, которая предполагала посещение онлайн-занятий с экспертами проекта в небольших группах, выполнение заданий, создание при консультационной поддержке специалистов ФРЦ инструментов сбора обратной связи для своих инклюзивных проектов, их апробация и представление результатов.

Группа участников отбиралась по конкурсу на основе заявок, соответствующих ключевым требованиям:

- наличие инклюзивной музейной программы (уже реализуемой или готовой к запуску), ориентированной на детей/подростков с ментальными особенностями и предполагающей цикл занятий с устойчивой группой;
- наличие контактов с организаторами группы детей/подростков с ментальными особенностями, с которыми осуществляется взаимодействие в ходе программы;
- подтверждение сроков реализации инклюзивной программы, соответствующих графику исследования (с возможностью проведения весеннего и/или осеннего циклов занятий в 2022 году);
- высокий уровень мотивации в совершенствовании программы благодаря получению обратной связи от целевой аудитории.

По результатам отбора была сформирована группа из 30 участников, реализующих инклюзивные программы для посетителей с ментальными особенностями.

В рамках *второго этапа* исследования музейные специалисты получили возможность обсудить с экспертами ФРЦ МГППУ особенности организации инклюзивных программ в своих музеях и реализовать принципы социальной инклюзии применительно к существующим или планируемым мероприятиям (циклам мероприятий) для посетителей с ментальными особенностями.

Участники исследования представили адаптированные сценарии мероприятий и получили рекомендации по их оптимизации с учетом особенностей целевой аудитории (преимущественно посетителей с РАС). Важнейшей задачей на этапе планирования мероприятий (циклов занятий) является правильное определение целей, задач и планируемых результатов по их завершении, которые должны коррелировать между собой, что подробно обсуждалось с участниками проекта. Далее участники получили рекомендации по сбору обратной связи до начала, во время и после завершения программы с использованием пула рекомендованных инструментов [5], таких как:

- анкетирование (различные формы),
- наблюдение (непосредственное и опосредованное),
- анализ диагностических домашних заданий и специфики их выполнения участниками.

Уникальной особенностью представляемого исследования является участие в нем музеев различных направлений: естественно-научных, художественных, краеведческих и других. Также участниками был представлен широкий спектр форм реализации инклюзивных программ — от традиционных экскурсий до познавательных квестов, циклов развивающих занятий. Многие программы содержали компоненты творческой деятельности, от отдельных заданий до полноценных мастер-классов. Состав участников, возрастные и количественные характеристики групп также были представлены в различных вариантах. Основанием для объединения отдельных программ в настоящем исследовании стало обучение специалистов и разработка программ в соответствии с общими принципами:

1. Постановка конкретных целей, достижимых в рамках запланированного взаимодействия.
2. Предварительное взаимодействие специалистов музея с группой с целью конкретизации запроса и корректировки программы с учетом индивидуальных особенностей участников.

3. Адаптация программ с учетом особенностей целевой аудитории (выбор экспонатов, подача материала в упрощенном изложении, выбор приемлемых форм взаимодействия с участниками, использование приемов контроля и предупреждения нежелательного поведения и т.д.).

4. Анализ среды конкретного музея для обеспечения максимальной сенсорной безопасности, что особенно важно для посетителей с РАС.

5. Процесс сбора информации о прохождении программы, состоящий из таких форм как структурированное наблюдение с помощью специально разработанных чек-листов; анализ заданий, выполняемых участниками как в музее, так и дома; непосредственный сбор обратной связи от сопровождающих взрослых (родителей или педагогов).

Третий этап исследования состоял в реализации музеями инклюзивных программ, адаптированных на первом этапе с участием экспертов. В ходе реализации программ проводился сбор обратной связи с последующим анализом результатов. Дизайн исследования разрабатывался индивидуально с каждым участником с учетом специфики и ресурсов музея, а также характеристик целевой аудитории.

На четвертом, завершающем, этапе сотрудники ФРЦ МГППУ обработали полученные музейными специалистами результаты, на основе которых будут подготовлены методические рекомендации по оценке эффективности инклюзивных музейных программ, включая «библиотеку» инструментов обратной связи.

Так как исследование представляет собой мультигрупповой срез показателей реализации инклюзивных программ в различных музеях, сбор информации пролонгирован. В настоящее время проводится завершающий этап сбора данных и обработка полученных в процессе исследования результатов, однако уже получены определенные свидетельства эффективности нескольких программ, что можно продемонстрировать в примерах ниже. Стоит отметить, что тематика музейного занятия всегда тесно связана с профилем музея, и при работе с посетителями с РАС тема адаптируется для обеспечения доступности с учетом особых потребностей и возможностей посетителей. В исследовании участвовали музеи очень разных профилей и направлений, при этом все они при выборе тем занятий отталкивались от запросов организаторов групповых посещений, ориентировались на специфику каждой конкретной группы, модифицировали сценарии в зависимости от высказанных в процессе подготовки к занятиям пожеланий.

Ниже представлено описание двух кейсов участников исследования и созданные ими инструменты сбора обратной связи.

Кейс 1. Программа «Виртуальные экскурсии по музею писателя Николая Островского» Государственного музея — культурного центра «Интеграция» им. Н.А. Островского, г. Москва.

Целевая группа программы: подростки и молодые люди с особенностями ментального развития (с синдромом Дауна и РАС) из Москвы и Московской области.

Цель и задачи программы: в ходе цикла занятий ознакомить участников группы с Государственным музеем — культурным центром «Интеграция» им. Н.А. Островского, для этого:

— создать комфортную среду для познавательной деятельности при посещении музея;

— рассказать о выдающихся жителях и исторических гостях дома 14 на Тверской улице (княгиня З.А. Волконская, поэт А.С. Пушкин, писатель Н.А. Островский и др.);

— расширить кругозор участников программы, в том числе при помощи интерактивных заданий;

— повысить познавательный интерес к истории своей страны и ее столицы.

Структура программы: цикл состоит из 3 занятий: «Музей писателя Николая Островского в Москве» (20 мин); обзорная экскурсия по всему музею «Дом на Тверской, 14» (45 мин); лекция о вкусовых пристрастиях героев музея «Еда на все времена» (40 мин).

Оценка результативности: участникам группы предлагалось дома выполнить задание на основе проведенной музейной программы или занятия. Помимо содержательной стороны домашнего задания, которую музейные сотрудники могли оценить по присланным родителями фото, работники музея могли оценить уровень усвоения участниками информации, полученной на экскурсии, поскольку родителям участников проекта было предложено ответить на следующие вопросы онлайн-анкеты:

— Участник сам вспомнил о домашнем задании?

— Участник самостоятельно выполнял задание?

— В ходе выполнения домашнего задания участник вспоминал что-либо, кроме игры «Поваренок», с прошедшего занятия в музее?

— Ваш ребенок комфортно себя чувствует в музее?

— Если ребенку что-то особенно понравилось в занятии, напишите, пожалуйста, что именно.

Пример полученной обратной связи. Участникам программы — молодым людям 18-25 лет с ментальными особенностями из организации РООИ «Радость» — после первого занятия было дано около одной недели на выполнение домашнего задания, а их родителям — на прохождение онлайн-опросника.

Было получено 7 ответов: 4 родителя ответили, что их ребенок «сам вспомнил о домашнем задании», а 2 респондента указали, что дети это сделали «после наводящего вопроса». 5 молодых людей самостоятельно выполнили задание, а еще 2 — с помощью родителей. На вопрос «Ваш ребенок комфортно себя чувствует в музее?» большинство родителей ответили «Скорее да» и один затруднился ответить. 3 респондента отметили, что именно понравилось их детям в занятии.

Кейс 2. Программа «Эко-тропа по музею истории религии: растения и животные в религиозных тради-

циях» Государственного музея истории религии, г. Санкт-Петербург.

Целевая группа программы: взрослые люди с ментальными нарушениями, проживающие в психоневрологическом интернате г. Зеленогорска. Группа людей, которые занимаются в художественной мастерской.

Цель и задачи программы: цель — повысить степень участия в социокультурной жизни взрослых людей с ментальными нарушениями, проживающих в психоневрологическом интернате.

Задачи I этапа:

— разработать цикл адаптированных занятий по теме «Человек и природа»;

— представить коллекцию музея; провести 6 занятий в экспозиции музея;

— принять участие в 6 творческих мастерских по тематике занятий.

Задачи II этапа:

— провести отбор арт-объектов, созданных в мастерских;

— спроектировать выставку на основе созданных в рамках проекта арт-объектов;

— разработать программу арт-медиаций по выставке.

Структура программы: программа включает семь занятий в музее и в мастерской интерната на тему «Человек и природа в разных религиозных культурах». Тематические разделы: 1. Традиционные верования и обряды народов Сибири и Дальнего Востока; 2. Религии Древнего мира; 3. Христианство; 4. Религии Китая.

Структура занятия в музее: экскурсия (50 минут) и чаепитие.

Структура занятия в интернате: повторение пройденного материала (15 минут), мастер-класс (60 минут) и чаепитие.

Оценка результативности: музей использовал несколько форм обратной связи, в числе которых:

1. Листы наблюдения со следующими параметрами:

— количество вопросов экскурсоводу по теме занятия,

— количество вопросов экскурсоводу на отвлеченные темы,

— количество открытых и закрытых ответов на вопросы экскурсовода (участникам, не использующим речь, предлагалось поднимать руку),

— другие параметры (соблюдение норм социально приемлемого поведения, эмоциональное состояние участников, общая активность).

2. Опрос (в том числе с просмотром фотографий занятия).

Пример полученной обратной связи. В начале занятия в ходе опроса участников по темам предыдущей встречи с использованием фотографий, которые делали сами участники и их сопровождающие, было выявлено: насколько материал усвоен, что запомни-

лось, какие экспонаты больше всего впечатлили. Как отмечает ведущая программы, эта «радость узнавания позволяет быстро погрузиться в процесс работы». Вначале на предложенные вопросы участники отзывались неактивно, но со временем они стали вести себя более расковано и делиться своими воспоминаниями и впечатлениями. В листах наблюдения была зафиксирована та же тенденция: рост вовлеченности тех участников, которые сначала вели себя неактивно, и сохранение устойчивого интереса активных участников.

Заключение

Первые результаты проведенного исследования свидетельствуют об эффективности взаимодействия музейных сотрудников, реализующих инклюзивные программы для посетителей с аутизмом, и специалистов, имеющих опыт комплексного

сопровождения людей с РАС. Уже на этапе индивидуальной работы по адаптации программ сотрудники музеев получили необходимую информацию об особенностях людей с РАС, методах и приемах взаимодействия с ними и о возможных рисках возникновения дискомфорта в ходе визита. Групповые обсуждения проектов программ также оказались полезны для обмена опытом и повышения мотивации к участию в исследовании. По данным полученной обратной связи от участников, родителей и сопровождающих, результаты проведенных исследований продемонстрировали увеличение у участников интереса к занятиям, рост вовлеченности, активности и самостоятельности.

Учитывая востребованность помощи в разработке адаптированных инклюзивных музейных программ для посетителей с РАС, в дальнейшем предполагается обобщить полученные результаты и составить методические рекомендации с примерами наиболее удачных программ и способов сбора данных. ■

Литература

1. Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В. Доказательный подход в социальной сфере: основные понятия и принципы, история, перспективы // Социальные науки и детство. 2020. Т. 1. № 1. С. 8–26. DOI:10.17759/ssc.2020010101
2. Давыдова Е.Ю., Хилькевич Е.В., Хаустов А.В. и др. Проблемы организации инклюзивной среды для работы с детьми с РАС в музеях различного профиля // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Т. 29. № 4. С. 95–110. DOI:10.17759/cpp.2021290406
3. Кравченко П.В. Разнообразие и инклюзия в контексте современных музейных практик // Международный журнал исследований культуры. 2021. № 3. С. 66–76. DOI:10.52173/2079-1100_2021_3_66
4. Кубасова Т.С. Программы сопровождения детей с РАС и нарушениями развития, реализуемые в Государственном Дарвиновском музее // Аутизм и нарушения развития. 2022. Т. 20. № 2. С. 13–19. DOI:10.17759/autdd.2022200202
5. Манелис Н.Г., Хилькевич Е.В., Сорокин А.Б. Особенности организации внешкольных мероприятий для обучающихся с РАС в музеях: Методические рекомендации / Под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. Москва: МГППУ, 2019. 160 с.
6. Сборник лучших сценариев музейных занятий для детей с особенностями ментального развития. [Москва]: ИКОМ России, 2019. 164 с. (Проект «Инклюзивный музей»).
7. Степанов В.С. Посетители с РАС в музее: пять шагов к инклюзии // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 4. С. 53–56. DOI:10.17759/autdd.2017150408
8. Судакова Н.Е. Инклюзия в перспективе мировой политики: актуальные вызовы и стратегии их преодоления // Общество: политика, экономика, право. 2021. № 12. С. 20–27. DOI:10.24158/per.2021.12.2
9. Халикова Д.Р., Хилькевич Е.В. Социокультурная инклюзия: концептуальные основы и тенденции развития // Аутизм и нарушения развития. 2022. Т. 20. № 2. С. 4–12. DOI:10.17759/autdd.2022200201
10. Хилькевич Е.В. Внеурочная деятельность обучающихся с РАС и оценка эффективности ее реализации на примере программы «Идем в музей!» // Аутизм и нарушения развития. 2021. Т. 19. № 4. С. 62–69. DOI:10.17759/autdd.2021190407
11. Шляхтина Л.М. Социальная миссия современного музея // Книга. Культура. Образование. Инновации «Крым-2017»: материалы Третьего Международного профессионального форума (3–11 июня 2017, г. Судак). Москва: ГПНТБ России, 2017. С. 301–305. ISBN 978-5-85638-199-2.
12. Щекочихина М. Понимание и реализация инклюзии в российских музеях // The Garage Journal: исследования в области искусства, музеев и культуры. 2020. № 1. С. 98–123. DOI:10.35074/GJ.2020.1.1.008
13. Kirkpatrick D.L. Evaluating training programs: The four levels. 2nd ed. San Francisco: Berrett-Koehler, 1998. 306 p. ISBN 1-57675-042-6.
14. Levent N., Reich C. Museum Accessibility: Combining Audience Research and Staff Training // Journal of Museum Education. 2013. Vol. 38. No. 2. Pp. 218–226. DOI:10.1080/10598650.2013.11510772
15. Moore P., Paquet R., Wittman A. Transforming Inclusion in Museums: The Power of Collaborative Inquiry / American Alliance of Museums. [Lanham]: Rowman & Littlefield, 2022. 128 p. ISBN 978-1-5381-6189-0.
16. Poria Y., Reichel A., Brandt Y. People with disabilities visit art museums: an exploratory study of obstacles and difficulties // Journal of Heritage Tourism. 2009. Vol. 4. No. 2. Pp. 117–129. DOI:10.1080/17438730802366508

References

1. *Busygina N.P., Podushkina T.G., Stanilevskii V.V.* Dokazatel'nyi podkhod v sotsial'noi sfere: osnovnye ponyatiya i printsipy, istoriya, perspektivy [Evidence-Based Approach in the Social Area: Basic Concepts and Guidelines, History, Prospects]. *Sotsial'nye nauki i detstvo [Social Sciences and Childhood]*, 2020, vol. 1, no. 1, pp. 8–26. DOI:10.17759/ssc.2020010101
2. *Davydova E.Yu., Khil'kevich E.V., Khaustov A.V. et al.* Problemy organizatsii inklyuzivnoi sredy dlya raboty s det'mi s RAS v muzeyakh razlichnogo profilya [Inclusive Environment for Working with Children with ASD Organisation Problems in Different Types of Museums]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2021, vol. 29, no. 4, pp. 95–110. DOI:10.17759/cpp.2021290406
3. *Kravchenko P.V.* Raznoobrazie i inklyuziya v kontekste sovremennykh muzeinykh praktik [Diversity And Inclusion In The Context Of Contemporary Museum Practices]. *Mezhdunarodnyi zhurnal issledovaniy kul'tury [International Journal Of Cultural Research]*, 2021, no. 3, pp. 66–76. DOI:10.52173/2079-1100_2021_3_66
4. *Kubasova T.S.* Programmy soprovozhdeniya detei s RAS i narusheniyami razvitiya, realizuemye v Gosudarstvennom Darvinovskom muzee [State Darwin Museum Support Programs for Children with ASD and Developmental Disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2022, vol. 20, no. 2, pp. 13–19. DOI:10.17759/autdd.2022200202
5. *Manelis N.G., Khil'kevich E.V., Sorokin A.B.* Osobennosti organizatsii vneshkol'nykh meropriyatii dlya obuchayushchikhsya s RAS v muzeyakh: Metodicheskie rekomendatsii [Distinctive features of organizing extracurricular activities in museums for students with ASD: Teaching guidelines] / Khaustov A.V., Manelis N.G. (eds.). Moscow: Publ. Moscow State University of Psychology and Education, 2019. 160 p.
6. Sbornik luchshikh stszenariy muzeinykh zanyatii dlya detei s osobennostyami mental'nogo razvitiya [Collected scenarios for museum lessons for neurodivergent children]. [Moscow]: Publ. ICOM Russia, 2019. 164 p. (Proekt "Inklyuzivnyi muzei") ["Inclusive Museum" project].
7. *Stepanov V.S.* Posetiteli s RAS v muzee: pyat' shagov k inklyuzii [Visitors with ASD in the museum: five steps to inclusion]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2017, vol. 15, no. 4, pp. 53–56. DOI:10.17759/autdd.2017150408
8. *Sudakova N.E.* Inklyuziya v perspektive mirovoi politiki: aktual'nye vyzovy i strategii ikh preodoleniya [Inclusion In A Global Policy Perspective: Current Challenges And Strategies To Overcome Them]. *Obshchestvo: politika, ekonomika, pravo [Society: Politics, Economics, Law]*, 2021, no. 12, pp. 20–27. DOI:10.24158/pep.2021.12.2
9. *Khalikova D.R., Khil'kevich E.V.* Sotsiokul'turnaya inklyuziya: kontseptual'nye osnovy i tendentsii razvitiya [Sociocultural Inclusion: Conceptual Foundations and Development Trends]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2022, vol. 20, no. 2, pp. 4–12. DOI:10.17759/autdd.2022200201
10. *Khil'kevich E.V.* Vneurochnaya deyatel'nost' obuchayushchikhsya s RAS i otsenka effektivnosti ee realizatsii na primere programmy "Idem v muzei!" [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 (Russia)]*, 2021. T. 19. № 4. S. 62–69. DOI:10.17759/autdd.2021190407
11. *Shlyakhtina L.M.* Sotsial'naya missiya sovremennogo muzeya [Social Mission Of Modern Museums]. In *Kniga. Kul'tura. Obrazovanie. Innovatsii "Krym-2017": materialy Tret'ego Mezhdunarodnogo professional'nogo foruma (3–11 iyunya 2017, g. Sudak) [Book. Culture. Education. Innovations "Crimea-2017": proceedings of the 3rd International Professional Forum (3–11 June 2017, Sudak)]*. Moscow: Publ. Russian National Public Library for Science and Technology, 2017. Pp. 301–305. ISBN 978-5-85638-199-2.
12. *Shchekochikhina M.* Ponimanie i realizatsiya inklyuzii v rossiiskikh muzeyakh [Understanding and Implementing Inclusion in Russian Museums]. *The Garage Journal: issledovaniya v oblasti iskusstva, muzeev i kul'tury [The Garage Journal: Studies in Art, Museums & Culture]*, 2020, no. 1, pp. 98–123. DOI:10.35074/GJ.2020.1.1.008
13. *Kirkpatrick D.L.* Evaluating training programs: The four levels. 2nd ed. San Francisco: Publ. Berrett-Koehler, 1998. 306 p. ISBN 1-57675-042-6.
14. *Levent N., Reich C.* Museum Accessibility: Combining Audience Research and Staff Training. *Journal of Museum Education*, 2013, vol. 38, no. 2, pp. 218–226. DOI:10.1080/10598650.2013.11510772
15. *Moore P., Paquet R., Wittman A.* Transforming Inclusion in Museums: The Power of Collaborative Inquiry / American Alliance of Museums. [Lanham]: Publ. Rowman & Littlefield, 2022. 128 p. ISBN 978-1-5381-6189-0.
16. *Poria Y., Reichel A., Brandt Y.* People with disabilities visit art museums: an exploratory study of obstacles and difficulties. *Journal of Heritage Tourism*, 2009, vol. 4, no. 2, pp. 117–129. DOI:10.1080/17438730802366508

Информация об авторах

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>, e-mail: davidovaeju@mgppu.ru

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, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5552-1215>, e-mail: hilkevichev@mgppu.ru

Сорокин Александр Борисович, 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; научный консультант Государственного музея изобразительных искусств им. А.С. Пушкина, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4148-6719>, e-mail: SorokinAB@mgppu.ru

Халикова Динара Рамисовна, культуролог (MA in Media and Cultural Studies, Lancaster University, UK), специалист по социокультурным проектам, куратор проекта «Инклюзивный музей», член Президиума Российского комитета Международного совета музеев (ИКОМ России), г. Москва, Российская Федерация, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2932-8360>, e-mail: dinara.r.khalikova@gmail.com

Information about the authors

Elizaveta Yu. Davydova, PhD in Biology, Leading Researcher, 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/0000-0002-5192-5535>, e-mail: davidovaeju@mgppu.ru

Evgeniya V. Khilkevich, PhD in Political Science, Head, 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

Alexander B. Sorokin, PhD in Biology, Leading Researcher, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, The Pushkin State Museum diversity and inclusion consultant, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4148-6719>, e-mail: SorokinAB@mgppu.ru

Dinara R. Khalikova, Culturologist (MA in Media and Cultural Studies, Lancaster University, UK), Specialist in Sociocultural Projects, Head of All-Russian projects «Inclusive Museum», Member of the Presidium of the Russian National Committee of the International Council of Museums (ICOM Russia), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2932-8360>, e-mail: dinara.r.khalikova@gmail.com

Получена 14.11.2022

Received 14.11.2022

Принята в печать 25.11.2022

Accepted 25.11.2022

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ
EDUCATION & INTERVENTION METHODS

**Формирование стереотипа учебного поведения
у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития
на занятии «Круг»**

Ветрова М.А.

Московский государственный психолого-педагогический
университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5083-2495>, e-mail: m-vetrova@ro.ru

Ветров А.О.

Московский государственный психолого-педагогический
университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5854-2158>, e-mail: unitedbear9390@gmail.com

Мигачев А.С.

Московский государственный психолого-педагогический
университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7556-129X>, e-mail: migachevav@mgppu.ru

Представлен опыт формирования стереотипа учебного поведения на примере выработки у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), имеющих тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР), ряда отдельных поведенческих паттернов, необходимых для участия в занятии «Круг». Занятие «Круг» одно из самых важных организационных мероприятий при обучении в классе детей с нарушениями в развитии. В исследовании участвовали пять детей из одного класса, имеющих РАС и ТМНР, которые обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе обучающихся с РАС, вариант 8.4. Описаны характеристики стереотипа учебного поведения для участия в таком занятии (заходить в класс по сигналу педагога, ставить стулья в круг у доски (на определенное для каждого ребенка место), после занятия ставить стулья за парту по сигналу педагога и т.д.), а также задачи коррекционной работы в данном направлении. В результате обучения все дети продемонстрировали положительную динамику в освоении паттернов поведения, составляющих учебное поведение на занятии «Круг». Также были отмечены сопутствующие позитивные изменения, связанные с адаптацией к школьному обучению: улучшение эмоционального состояния учащихся и их отношения к учебному процессу, повышение способности к продуктивному взаимодействию и к усвоению нового. После дополнительной проверки эффективности возможно перенесение описанного опыта на работу с детьми, имеющими и другие нарушения развития.

Ключевые слова: тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР), расстройства аутистического спектра (РАС), занятие «Круг», учебное поведение, обучающие подсказки

Для цитаты: Ветрова М.А., Ветров А.О., Мигачев А.С. Формирование стереотипа учебного поведения у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития на занятии «Круг» // Аутизм и нарушения развития. 2022. Том 20. № 4. С. 50–58. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200405>

CC BY-NC

Development of the Learning Behavior During the Lesson “Circle” in Children with Severe Multiple Developmental Disorders

Maria A. Vetrova

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5083-2495>, e-mail: m-vetrova@ro.ru

Alexander O. Yetrov

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5854-2158>, e-mail: unitedbear9390@gmail.com

Artyom S. Migachev

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7556-129X>, e-mail: migachevav@mgppu.ru

We present the development of the learning behavior patterns in children with autism spectrum disorders (ASD) with severe multiple developmental disorders (SMDD) on the model of a number of individual behavioral patterns of which the group activity “Circle” consists. The “Circle” is one of the most important organizational activities in the classroom. The study involves a class consisting of five children with severe and multiple developmental disabilities (SMDD) enrolled in the special school education program for children with ASD (so-called adopted general education program type 8.4). Present article covers the issues of the structure of the stereotype of the learning behavior, the aims of the planning psycho-educational work. As a result of the training, all children showed positive dynamics. Also, concomitant positive changes were noted associated with adaptation to schooling. After additional evidence-based studies, it is possible to transfer the practice to work with children with other developmental disorders.

Keywords: severe and multiple developmental disabilities (SMDD), autism spectrum disorder (ASD), «Circle» lesson, learning behavior, learning prompts

For citation: Vetrova M.A., Yetrov A.O., Migachev A.S. Development of the Learning Behavior During the Lesson “Circle” in Children with Severe Multiple Developmental Disorders. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2022. Vol. 20, no. 4, pp. 50–58. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200405> (In Russ.).

Введение

Контингент детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) крайне неоднороден. Данный факт стал особенно значимым при изучении детей с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью и выделении для них вариантов адаптированных общеобразовательных программ [7; 8]. Известно, что от структуры нарушения, степени интеллектуального и речевого функционирования зависит содержание и результативность обучающего процесса, использование различных подходов при обучении детей разных подгрупп по сочетанию и выраженности нарушений [4; 6; 13; 14]. С этим связано, насколько разными могут быть дети, содержание образовательной программы и результаты, которых они могут достигнуть, обучаясь по одной и той же программе (например, дети с осложненными формами аутизма, обучающиеся по адаптированной общеобразовательной программе варианта 8.4).

Первая трудность, с которой часто сталкиваются педагоги, обучающие детей с ТМНР, — отсутствие у учеников возможностей к продуктивному взаимодействию и участию в структурированных видах деятельности. Затрудняют обучение также и маленький объем памяти у детей, и медленный темп обучения: дети с очень низкой скоростью усваивают новую информацию, и у них часто отмечается распад уже сформированных навыков при обучении новым. Для того чтобы сформировать сложный набор навыков, из которых состоит учебное поведение на групповом занятии, можно эффективно применять многократное систематическое повторение ряда определенных действий (паттернов поведения) в рамках однотипного занятия с неизменной структурой и практически неизменным содержанием. Таким образом, у детей на одном групповом занятии возможно сформировать, а затем пытаться распространить и усложнить стереотип поведения, который далее используется при других формах работы.

В работах многих отечественных и зарубежных ученых и практиков отмечается, что детям с ТМНР

необходима специально организованная среда, в которой они могут увидеть других детей, подражать им, научиться взаимодействовать, соблюдать правила поведения [1; 2; 3; 7; 8; 9].

Положительное влияние оказывает включение занятия «Круг» в качестве режимного момента в учебный день детей с тяжелыми множественными нарушениями. Занятие «Круг» позитивно влияет на развитие у детей адаптивного поведения, снижение тревожности, повышение самостоятельности. Например, для расторможенных детей и детей с полевым поведением «Круг» становится опорой в самоорганизации при формировании стереотипа группового занятия. Детей с низким уровнем собственной активности это эмоциональное ритмическое занятие тонизирует, стимулирует к участию в общем действии. Отмечались возможности такого занятия и для формирования навыков функциональной коммуникации и социального взаимодействия [9; 10; 11; 16; 19; 20].

Эффективность данной формы занятия связана в большей степени с тем, что для формирования новых навыков дети с тяжелыми ментальными нарушениями (выраженной умственной отсталостью) в особенности нуждаются в стабильности и предсказуемости, а также в большом количестве повторений одного и того же материала. Занятие «Круг» проводится каждый день в начале учебного дня, и на нем повторяются одни и те же действия. Так как ежедневные занятия предоставляют возможность большого количества повторений, через некоторое время дети могут предугадывать следующие действия, узнавая стереотип. Также, как правило, на занятии обсуждается план на весь учебный день. И приходя в школу, дети могут чувствовать стабильность и предсказуемость событий, что в значительной степени снижает у них тревожность и проявления нежелательного поведения. Генерализация стереотипа учебного поведения на данном занятии, как правило, возможна на других коррекционных занятиях и уроках.

В предлагаемой статье приводятся результаты работы по формированию у пяти детей с тяжелыми множественными нарушениями развития стереотипа учебного поведения на занятии «Круг».

Описание группы

В исследовании приняли участие 5 детей. У всех диагностировано РАС, выраженная умственная отсталость (органическое поражение ЦНС), выраженные нарушения эмоционально-волевой сферы, отсутствие или тяжелые нарушения функциональной речи. У детей также диагностированы нарушения: эпилепсия (2 ребенка), ДЦП (1 ребенок), нарушение зрения (2 ребенка). Также у всех детей есть сопутствующие соматические заболевания (аллергии, дерматиты, ожирение и т.д.).

Дети обучаются по АООП варианта 8.4.

На момент начала вмешательства у всех детей имеются выраженные поведенческие нарушения, отсутствуют навыки учебного поведения. Дети не демонстрируют способностей к участию в структурированной деятельности, негативно реагируют на приход в школу и на ситуации структурированной деятельности. Все дети быстро истощаются в течение учебного дня, демонстрируют преимущественно негативный эмоциональный фон, значительное количество эпизодов нежелательного поведения.

Результаты первичной диагностики

Для первичной диагностики нами использовались диагностические задания, направленные на определение уровня сформированности отдельных паттернов учебного поведения, обучающий эксперимент (в ходе которого определялось, с какой помощью ребенок способен включиться в выполнение отдельных действий), а также наблюдение и видеоанализ.

Среди отдельных паттернов поведения, составляющих учебное поведение, были выделены следующие:

- заходить в класс по сигналу педагога,
- ставить стулья в круг у доски (на определенное место для каждого ребенка),
- после занятия ставить стулья за парту по сигналу педагога,
- сидеть на стуле в течение всего занятия без попыток выйти из класса,
- смотреть и удерживать взгляд на стимуле, который предъявляет педагог,
- указывать пальцем на предъявляемые педагогом наглядные материалы (ответная реакция на инструкцию «покажи», вопрос «что?» и т.д.),
- делать выбор из предложенных вариантов,
- выполнять действия, соответствующие этапу занятия (взяться за руки, показать на фото или показать человека, протянуть руку и т.п.).

По итогам диагностики было выявлено, что у всех детей на занятии «Круг» по всем критериям не сформирован стереотип учебного поведения. Обучение детей начиналось с наиболее интенсивных обучающих подсказок с целью моделирования нового поведения и далее каждый раз, когда ребенок испытывал затруднение. Постепенно частота и интенсивность обучающих подсказок снижались.

Цели вмешательства

Была определена цель обучения — формирование на занятии «Круг» ряда паттернов поведения, составляющих стереотип учебного поведения:

- заходить в класс по сигналу педагога,
- ставить стулья в круг у доски (на определенное место для каждого ребенка),
- после занятия ставить стулья за парту по сигналу педагога,
- сидеть на стуле в течение всего занятия без попыток выйти из класса,

- смотреть и удерживать взгляд на стимуле, который предъявляет педагог,
- указывать пальцем на предъявляемые педагогом наглядные материалы (ответная реакция на инструкцию «покажи», вопрос «что?» и т.д.),
- делать выбор из предложенных вариантов,
- выполнять действия, соответствующие этапу занятия (взяться за руки, показать на фото или человека, протянуть руку и т.п.),
- сидеть на стуле в течение всего занятия без эпизодов нежелательного поведения (перспективная задача).

Среди планируемых сопутствующих результатов были намечены:

- повышение способности к участию в структурированной деятельности, приобретение новых навыков при обучении в группе,
- повышение самостоятельности,
- снижение тревожности и повышение эмоционального фона и мотивации к структурированной и учебной деятельности.

Краткое описание методики и процедуры

Занятия проводились в групповой форме. Отдельные паттерны поведения закреплялись на индивидуальных коррекционных занятиях (например, фиксировать и удерживать взгляд на предъявляемом стимуле, указывать на него пальцем, делать выбор из предложенных вариантов, сидеть на стуле без попыток уйти в течение занятия, и т.п.).

Количество занятий: 5 раз в неделю в течение 2,5 лет (групповое), 2 раза в неделю индивидуально (педагог-психолог), 1 раз в неделю (учитель-дефектолог).

Порядок и содержание занятия преимущественно неизменны, повторяются ежедневно. Занятие проводится в одно и то же время: первый урок в начале учебного дня.

Структура занятия

1. Подготовка к занятию: находясь в классе, педагог звонит и зовет детей. Дети заходят в класс, сдвигают стулья в круг, ставят их на свои места рядом с педагогом. Затем в круг садятся остальные педагоги. Педагог привлекает внимание детей к доске, меняет расписание на доске бегунок с карточки «перемена» на карточку «урок».

2. Приветствие: дети здороваются по кругу (смотрят на соседа, здороваются за руку).

3. Основная часть занятия:

— Определение участников занятия с использованием визуальной поддержки: педагог показывает фото участника (ребенка или педагога). Просит каждого ребенка по очереди найти его взглядом среди сидящих на стульях и указать на него пальцем, предъявляя инструкции «Где (имя)? Покажи». Затем

фото участника прикрепляют к доске. Отмечаются отсутствующие участники: педагог демонстрирует их фото, задает детям вопрос «(имя) пришел?». Правильным ответом считается лепетное слово «нет», кивок головой или жест рукой (покачивание вытянутой вперед на уровне туловища ладонью) — в зависимости от возможностей детей.

— Работа с временными понятиями: педагог называет дату, день недели, время года. Демонстрирует детям соответствующие карточки. Дети фокусируют на них взгляд, указывают пальцем. Затем карточки размещают на доске.

— Изучение расписания на день: педагог последовательно демонстрирует детям элементы визуального расписания дня. Дети фокусируют взгляд на предъявляемой части расписания, указывают на нее пальцем. Затем элемент размещается на панели визуального расписания.

4. Ритмическая игра: на начальном этапе занятий дети учились играть только в «Ладушки», затем игра была изменена на новую («Летел лебедь»). Затем каждый раз педагог предлагал детям на выбор две ритмические игры («Летел лебедь» и «Ладушки»). Таким образом, дети учились не только правилам игры, но и умению делать выбор (в первом варианте — также и выбор партнера по игре).

5. Завершение: дети берутся за руки, произносят «ура». Педагог меняет бегунок с карточки «урок» на карточку «перемена». Дети ставят стулья на места.

Примерно 2 раза в год в содержание занятия добавлялись незначительные изменения (новые действия, игры, понятия).

Методы работы

Свою работу педагоги основывали на эмоционально-смысловом подходе, применяли прикладной анализ поведения и структурированное обучение.

Используемые программы: рабочая программа «Эмоциональное и коммуникативно-речевое развитие», специальные индивидуальные программы развития (СИПР) каждого ребенка.

Также использовались методы и приемы: альтернативная и дополнительная коммуникация; эмоционально насыщенное игровое взаимодействие; визуальная поддержка; дифференцированные обучающие подсказки: полная физическая подсказка, частичная физическая подсказка (на уровне кисти, предплечья, плеча), также и указательная, позиционная, вербальная подсказки; дифференцированное поощрение (индивидуальные для каждого ребенка мотивационные стимулы, преимущественно социальное поощрение, например: дать «пять», погладить по спине, руке и т.п.); динамическое наблюдение; видеонализ; функциональный анализ поведения; методы управления кризисным поведением.

Была определена следующая система оценки результативности:

Критерии оценки результативности

Баллы	Описание
4	выполняет полностью самостоятельно; выполняет действие без посторонней помощи, полностью самостоятельно
3	выполняет сам с опорой на визуальные подсказки или неполностью в спектре возможного; ориентируется на действия сверстников, использует в качестве подсказки модель поведения и/или визуальные подсказки, постоянно находящиеся в поле зрения на закрепленных местах, и т.д.
2	выполняет с частичной помощью или частично; способен к самостоятельному выполнению, но нуждается в частичной организующей помощи: показе образца выполнения, вербальных, жестовых подсказках
1	выполняет с постоянной помощью; выполняет действие при наличии постоянной помощи: частичных физических, вербальных подсказок; без посторонней помощи сформированность паттерна поведения не демонстрирует
0	не выполняет; может выполнить действие только с полной физической подсказкой; при ослаблении физической подсказки сформированность паттерна поведения не демонстрирует

В процессе коррекционно-педагогической работы особое внимание на занятиях педагоги уделяли установлению эмоционального контакта с детьми и созданию дружелюбной эмоционально насыщенной атмосферы. Для изучения индивидуальных коммуникативных сигналов обучающихся и интенсивного взаимодействия педагоги использовали приемы сонастройки, видеонаблюдения, а также активное и эмоциональное поощрение успешных действий детей (в соответствии с индивидуальными особенностями) и т.п.

Сокращение объема помощи и усложнение задач для каждого ребенка происходили достаточно медленно, постепенно. Учитывая нестабильность психофизического состояния детей, периоды ухудшения общего самочувствия и психотические эпизоды, важными задачами для педагогической команды являлись определение и опора при обучении ребенка на его актуальное состояние, а не на самый успешный эпизод за период обучения (однако и учитывая его). Если у ребенка наблюдался регресс ранее освоенных паттернов поведения, его задачи облегчались, предоставлялась более «сильная» помощь, до того момента как ребенок снова мог выполнять требуемые действия самостоятельно.

Результаты

Поэтапные изменения

Освоение детьми новых паттернов поведения происходило медленно и неравномерно, даже при наличии большого количества повторений и при отсутствии значительных изменений в содержании занятий. У всех была отмечена неустойчивая способность демонстрировать ранее усвоенные паттерны в связи с особенностями психоэмоционального состояния (у всех детей за период обучения были отмечены психотические эпизоды с разной частотой и интенсивностью).

Наиболее выраженную динамику продемонстрировали дети, посещающие занятия с регулярностью в

течение всего периода обучения (имена детей зашифрованы: Д.Д., Д.М., Н.Н.).

Наибольшие трудности обнаружились у ребенка, который присоединился к остальным участникам эксперимента в сентябре 2021 года (П.П.). Слабо выраженная динамика отмечена у ребенка, который посещал занятия редко и непоследовательно (С.С.), поскольку были поставлены более актуальные задачи, связанные с его адаптацией к новым условиям (см. рисунок 1, таблицу 1).

В результате проведенной психолого-педагогической работы у всех детей выявлена динамика в усвоении всех компонентов стереотипа учебного поведения для занятия «Круг». Также снизилась частота нежелательного поведения на занятии. Снижены частота и интенсивность помощи педагога (обучающих подсказок) в выполнении отдельных действий (см. таблицу 1).

Сопутствующие эффекты

Дети продемонстрировали динамику в способности принимать участие в структурированной деятельности, продуктивном взаимодействии. После проведенных занятий «Круг» они стали быстрее включаться в учебный процесс, спокойнее вести себя на других уроках и в других формах структурированной деятельности, показывать узнавание учебных инструкций, давать адекватные ответные реакции на знакомые вопросы, сигналы к началу знакомой деятельности.

Итоговая диагностика

Итоговая диагностика подтвердила, что у всех детей отмечается динамика в усвоении всех компонентов стереотипа учебного поведения на занятии «Круг» (см. таблицу 1).

Лучшие результаты дети показали в освоении паттерна «сидеть на стуле в течение всего занятия без попыток выйти из класса». Таким образом, все дети стали способны находиться в течение всего занятия в классе на своем месте, рядом с другими детьми и

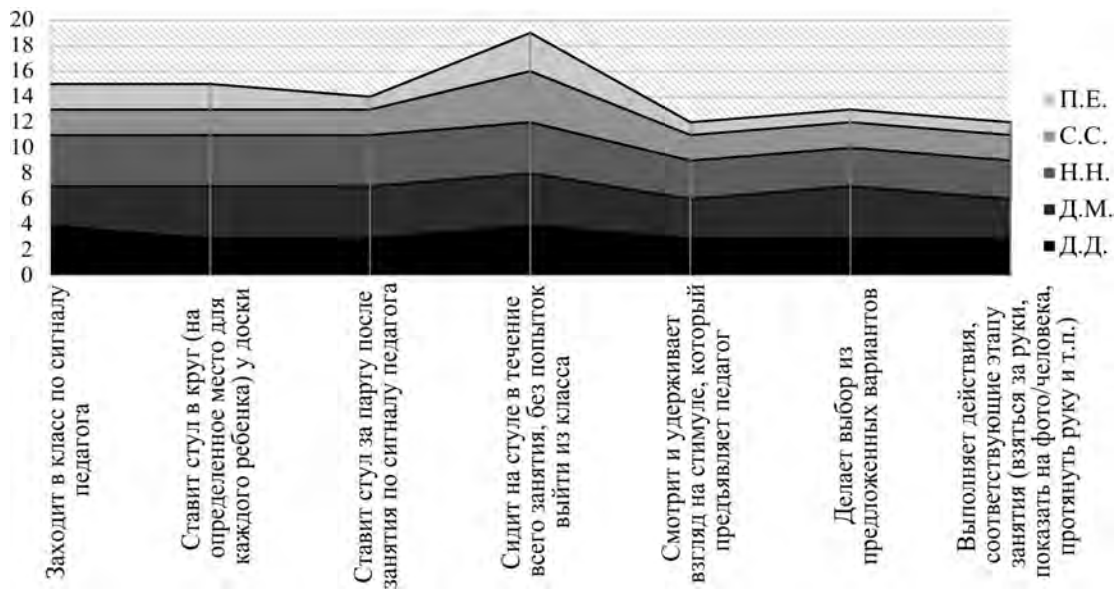


Рис. 1. Результаты динамической диагностики сформированности составляющих стереотипа учебного поведения на занятии «Круг»

педагогами, что можно рассмотреть как базу для формирования учебного поведения.

Наибольшие трудности у детей вызвало освоение паттерна «смотреть и удерживать взгляд на стимуле, который предъявляет педагог», что является для данной группы детей перспективной задачей.

Динамика в освоении детьми остальных паттернов поведения различна. Можно предположить, что ее выраженность связана с регулярностью посещений детьми занятий и общим временем участия в обучающем процессе, а также с особенностями психоэмоционального состояния (отсутствием/наличием психотических эпизодов; с их продолжительностью).

Участие в занятиях «Круг» способствовало не только получению детьми опыта усвоения но-

вых паттернов поведения, связанных с учебной деятельностью, но и улучшению их эмоционального состояния, более позитивному отношению к учебному процессу, повышению способности к усвоению нового. По нашему мнению, ключевыми моментами, определяющими успешность данного занятия, являлись эмоционально насыщенное взаимодействие и установление эмоционального контакта между детьми и педагогами; поддержание неизменности и предсказуемости на данном занятии (единая структура, повторяющиеся действия и задания, неизменность педагогического состава и т.п.), а также возможность многократных ежедневных повторений и закрепления формируемых паттернов поведения. ■

Таблица 2

Результаты динамической диагностики сформированности составляющих стереотипа учебного поведения на занятии «Круг»

Паттерн поведения/ФИ ребенка	Д. Д.			Д. М.			Н. Н.			С. С.			П. Е.	
	Сентябрь 2019	Январь 2021	Январь 2022	Сентябрь 2019	Январь 2021	Январь 2022	Сентябрь 2019	Январь 2021	Январь 2022	Сентябрь 2019	Январь 2021	Январь 2022	Сентябрь 2022	Январь 2022
Заходит в класс по сигналу педагога	0	2	4	0	2	3	0	3	4	0	1	2	0	2
Ставит стул в круг (на определенное место для каждого ребенка) у доски	0	2	3	0	2	4	0	2	4	0	1	2	0	2
Ставит стул за парту после занятия по сигналу педагога	0	2	3	0	2	4	0	2	4	0	1	2	0	1
Сидит на стуле в течение всего занятия без попыток выйти из класса	0	2	4	0	2	4	0	3	4	0	3	4	0	3
Смотрит и удерживает взгляд на стимуле, который предъявляет педагог	0	1	3	0	2	3	0	2	3	0	1	2	0	1
Делает выбор из предложенных вариантов	0	1	3	0	2	4	0	2	3	0	1	2	0	1
Выполняет действия, соответствующие этапу занятия (взяться за руки, показать на фото/человека, протянуть руку и т.п.)	0	2	3	0	2	3	0	2	3	0	1	2	0	1

Литература

1. *Артамонова А.* Обучение детей с тяжёлыми и множественными нарушениями в развитии: Опыт использования альтернативной и дополнительной коммуникации. Санкт-Петербург: Скифия, 2018. 176 с. ISBN 978-5-00025-157-7.
2. *Басилова Т.А., Александрова Н.А.* Как помочь малышу со сложным нарушением развития: Пособие для родителей. Москва: Просвещение, 2008. 111 с. ISBN 978-5-09-016587-7.
3. *Верещлага И.В., Моисеева И.В., Пайкова А.М.* Психолого-педагогическая диагностика детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития, включающими нарушения зрения и слуха: Методическое пособие и приложения: [в 2 т.]. Москва: Теревинф, 2017. 60 с.; 80 с. ISBN 978-5-4212-0420-6.
4. *Гринспен С., Уидер С.* На «ты» с аутизмом: Использование методики FLOORTIME для развития отношений, общения и мышления. 3-е изд. Москва: Теревинф, 2015. 512 с. ISBN 978-5-4212-0271-4.
5. *Жигорева М.В., Левченко И.Ю.* Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика и сопровождение. Москва: Национальный книжный центр, 2016. 208 с. ISBN 978-5-4441-0050-9.
6. *Забрамная С.Д., Боровик О.В.* От диагностики к развитию: пособие для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ. Москва: В. Секачев, 2015. 102 с. ISBN 978-5-88923-085-4.
7. *Забрамная С.Д., Исаева Т.Н.* Знаете ли вы нас? Методические рекомендации для изучения детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью. Москва: В. Секачев, 2012. 88 с. ISBN 978-5-88923-349-7.
8. *Зарубина Ю.Г., Попова М.Г.* Игровое занятие «Круг» // Особый ребенок: Исследования и опыт помощи: Научно-практический сборник: Вып. 5. Москва: Теревинф, 2016. С. 133–149. ISBN 978-5-4212-0358-2.
9. *Зарубина Ю.Г., Попова М.Г., Бондарь Т.А. и др.* Адаптация ребёнка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ. Москва: Теревинф, 2018. 56 с. ISBN 978-5-4212-0486-2.
10. *Захарова И.Ю., Моржина Е.В.* Игровая педагогика: таблица развития, подбор и описание игр. Москва: Теревинф, 2018. 152 с. ISBN 978-5-4212-0497-8.
11. *Интенсивное взаимодействие: Руководство / Хьюэнт Д. и др.* Санкт-Петербург: Скифия, 2018. 248 с. ISBN 978-5-00025-128-7.
12. *Квятковска М.* Глубоко непонятые дети: Поддержка развития детей с тяжёлыми и глубокими нарушениями интеллекта. Санкт-Петербург: Скифия, 2016. 368 с. ISBN 978-5-00025-066-2.
13. *Малофеев Н.Н.* Социо-культурные контексты становления практики помощи детям с тяжёлыми и множественными нарушениями развития [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2020. № 41. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-41/socio-cultural-contexts-of-the-formation-of-practices-of-care-for-children-with-severe-and-multiple-disabilities> (дата обращения: 11.09.2022).
14. *Малофеев Н.Н.* Специальное образование в меняющемся мире: Европа: Уч. пособие для студ. пед. вузов. 2-е изд., перераб. Москва: Просвещение, 2018. 446 с. ISBN 978-5-09-062013-0.
15. *Ньюмен С.* Игры и занятия с особым ребёнком. 9-е изд. Москва: Теревинф, 2015. 236 с. ISBN 978-5-4212-0272-1.
16. *Перкинс Школа: руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития / Хайдт К. и др.* Москва: Теревинф, 2018. 560 с. ISBN 978-5-4212-0459-6.
17. *Развивающий уход за детьми с тяжёлыми и множественными нарушениями развития: информ.-метод. сб. для специалистов / под ред. А.Л. Битовой, О.С. Бояршиновой.* Москва: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, 2017. 114 с.
18. *Цыганок А.А., Виноградова А.Л., Константинова И.С.* Развитие базовых познавательных функций с помощью адаптивно-игровых занятий. Москва: Теревинф, 2018. 72 с. ISBN 978-5-4212-0494-7.
19. *Эффективные практики организации развивающего ухода за детьми с тяжёлыми множественными нарушениями развития: Информ.-метод. сб. для специалистов / К.В. Багмет и др.* Москва: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, 2021. 105 с. ISBN 978-5-00189-307-3.
20. *Hudson M.E.* Book Review: Educating Students with Severe and Multiple Disabilities: A Collaborative Approach (5th ed.), by Orelove, F. P., Sobsey, D., & Gilles, D. L. (Eds.) *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2017, vol. 43, no. 4, pp. 285–288. DOI:10.1177/1540796918800671

References

1. *Artamonova A.* Obuchenie detei s tyazhelymi i mnozhestvennymi narusheniyami v razvitii: Opyt ispol'zovaniya al'ternativnoi i dopolnitel'noi kommunikatsii [Educating children with severe and multiple developmental disorders: Experience of using alternative and augmentative communication]. Saint Petersburg: Publ. Skifiya, 2018. 176 p. ISBN 978-5-00025-157-7.
2. *Basilova T.A., Aleksandrova N.A.* Kak pomoch' malyshe so slozhnym narusheniem razvitiya: Posobie dlya roditelei [Helping a baby with a complex developmental disorder: Guide for parents]. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 2008. 111 p. ISBN 978-5-09-016587-7.
3. *Vereshchaga I.V., Moiseeva I.V., Paikova A.M.* Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika detei s tyazhelymi i mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya, vlyuchayushchimi narusheniya zreniya i slukha: Metodicheskoe posobie i prilozheniya [Psychological and pedagogic diagnostic for children with severe and multiple developmental disorders, including vision and hearing disorders: Guidebook and addenda]: [in 2 vol.]. Moscow: Publ. Terevinf, 2017. 60 p.; 80 p. ISBN 978-5-4212-0420-6.

4. Greenspan S., Wieder S. Na "ty" s autizmom: Ispol'zovanie metodiki FLOORTIME dlya razvitiya otnoshenii, obshcheniya i myshleniya [Engaging Autism: Using the Floortime Approach to Help Children Relate, Communicate, and Think]. 3rd ed. Moscow: Publ. Terevinf, 2015. 512 p. ISBN 978-5-4212-0271-4.
5. Zhigoreva M.V., Levchenko I.Yu. Deti s kompleksnymi narusheniyami razvitiya: Diagnostika i soprovozhdenie [Children with complex developmental disorders: Diagnostics and support]. Moscow: Publ. Natsional'nyi knizhnyi tsentr, 2016. 208 p. ISBN 978-5-4441-0050-9.
6. Zabramnaya S.D., Borovik O.V. Ot diagnostiki k razvitiyu: posobie dlya psikhologo-pedagogicheskogo izucheniya detei v doshkol'nykh uchrezhdeniyakh i nachal'nykh klassakh shkol [From diagnostics to development: Guide for psychological and pedagogic study of children in preschool organizations and elementary school]. Moscow: Publ. V. Sekachev, 2015. 102 p. ISBN 978-5-88923-085-4.
7. Zabramnaya S.D., Isaeva T.N. Znaete li vy nas? Metodicheskie rekomendatsii dlya izucheniya detei s umerennoi i tyazheloi umstvennoi otstalost'yu [Do you know us? Guidelines for studying children with moderate and severe intellect deficiency]. Moscow: Publ. V. Sekachev, 2012. 88 p. ISBN 978-5-88923-349-7.
8. Zarubina Yu.G., Popova M.G. Igrovoe zanyatie "Krug" [Play exercise "Circle"]. In *Osobyi rebenok: Issledovaniya i opyt pomoshchi: Nauchno-prakticheskii sbornik: Vyp. 5* [Special child: Research and experience of support: Scientific and practical digest: Issue no. 5]. Moscow: Publ. Terevinf, 2016. Pp. 133–149. ISBN 978-5-4212-0358-2.
9. Zarubina Yu.G., Popova M.G., Bondar' T.A. et al. Adaptatsiya rebenka v gruppe i razvitie obshcheniya na igrovom zanyatii KRUG [A child's adaptation in the group and communication development at the play exercise "Circle"]. Moscow: Publ. Terevinf, 2018. 56 s. ISBN 978-5-4212-0486-2.
10. Zakharova I.Yu., Morzhina E.V. Igrovaya pedagogika: tablitsa razvitiya, podbor i opisaniye igr [Play pedagogics: development chart, selection and description of games]. Moscow: Publ. Terevinf, 2018. 152 p. ISBN 978-5-4212-0497-8.
11. Hewett D. et al. Intensivnoe vzaimodeistvie: Rukovodstvo [The Intensive Interaction Handbook]. Saint Petersburg: Publ. Skifiya, 2018. 248 p. ISBN 978-5-00025-128-7.
12. Kwiatkowska M. Gluboko neponyatye deti: Podderzhka razvitiya detei s tyazhelymi i glubokimi narusheniyami intellekta [Deeply misunderstood children: Support in the development for children with severe and deep intellectual disabilities]. Saint Petersburg: Publ. Skifiya, 2016. 368 p. ISBN 978-5-00025-066-2.
13. Malofeev N.N. Sotsio-kul'turnye konteksty stanovleniya praktiki pomoshchi detyam s tyazhelymi i mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya [Socio-cultural contexts of formation of the practice of providing assistance to children with severe and multiple developmental disorders] [Web resource]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki* [Almanac Institute of Special Education], 2020, no. 41. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-no-41/socio-cultural-contexts-of-the-formation-of-practices-of-care-for-children-with-severe-and-multiple-disabilities> (Accessed 11.09.2022).
14. Malofeev N.N. Spetsial'noe obrazovanie v menyayushchemsya mire: Evropa: Uch. posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov [Special education in a changing world: Europe: Guidebook for higher education students in pedagogy]. 2nd ed., reworked. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 2018. 446 p. ISBN 978-5-09-062013-0.
15. Newman S. Iгры i zanyatiya s osobym rebenkom [Using Games and Activities to Help Your Pre-School Child with Special Needs]. 9nd ed. Moscow: Publ. Terevinf, 2015. 236 p. ISBN 978-5-4212-0272-1.
16. Heydt K. et al. Perkins Shkola: rukovodstvo po obucheniyu detei s narusheniyami zreniya i mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya [Perkins Activity and Resource Guide: A handbook for teachers and parents of students with visual and Multiple Disabilities]. Moscow: Publ. Terevinf, 2018. 560 p. ISBN 978-5-4212-0459-6.
17. Bitova A.L., Boyarshinova O.S. (eds.) Razvivayushchii ukhod za det'mi s tyazhelymi i mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya: informatsionno-metodicheskii sbornik dlya spetsialistov. [Developing care for children with severe and multiple developmental disorders: inform. -method. collection for specialists]. Moscow: Publ. Fond podderzhki detei, nakhodyashchikhsya v trudnoi zhiznnoi situatsii, 2017. 114 p.
18. Tsyganok A.A., Vinogradova A.L., Konstantinova I.S. Razvitie bazovykh poznavatel'nykh funktsii s pomoshch'yu adaptivno-igrovyykh zanyatii [Developing basic cognition functions with the aid of adaptive play exercises]. Moscow: Publ. Terevinf, 2018. 72 p. ISBN 978-5-4212-0494-7.
19. Bagmet K.V. et al. Effektivnye praktiki organizatsii razvivayushchego ukhoda za det'mi s tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya: Informatsionno-metodicheskii sbornik dlya spetsialistov [Effective practices of organizing development stimulating care for children with severe multiple developmental disorders: Informational guidebook for specialists]. Moscow: Publ. Fond podderzhki detei, nakhodyashchikhsya v trudnoi zhiznnoi situatsii, 2021. 105 p. ISBN 978-5-00189-307-3.
20. Hudson M.E. Book Review: Educating Students with Severe and Multiple Disabilities: A Collaborative Approach (5th ed.), by Orelove, F. P., Sobsey, D., & Gilles, D. L. (Eds.) *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2017, vol. 43, no. 4, pp. 285–288. DOI:10.1177/1540796918800671

Информация об авторах

Ветрова Мария Александровна, магистр психолого-педагогического образования, педагог-психолог, Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра; аспирант кафедры специальной психологии и реабилитологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0001-5083-2495, e-mail: m-vetrova@to.ru

Ветров Александр Олегович, магистр психолого-педагогического образования, учитель-дефектолог, Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский

государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-5854-2158, e-mail: unitedbear9390@gmail.com

Артем Сергеевич Мигачев, магистр психолого-педагогического образования, тьютор, Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0001-7556-129X, e-mail: migachevav@mgppu.ru

Information about the authors

Maria A. Vetrova, Master of Psychology and Education, Psychologist, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Postgraduate Student of the Department of Special Psychology and Rehabilitation, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-5083-2495>, e-mail: m-vetrova@ro.ru

Alexander O. Vetrov, Master of Psychology and Education, Special Teacher, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-5854-2158>, e-mail: unitedbear9390@gmail.com

Artyom S. Migachev, Master of Psychology and Education, Tutor, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow (MSUPE), Russia, <https://orcid.org/0000-0001-7556-129X>, e-mail: migachevav@mgppu.ru

Получена 27.05.2022

Received 27.05.2022

Принята в печать 15.11.2022

Accepted 15.11.2022

Оценка и формирование жизненных компетенций у детей с РАС в условиях инклюзии при помощи методов прикладного анализа поведения

Чижова Ю.В.

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
города Москвы «Школа № 1514»,
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2386-2490>, e-mail: J.Chizhova@gmail.com

Формирование жизненных компетенций у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) — основа процесса их социальной адаптации, важнейший фактор успешного включения в инклюзивное образование. В настоящем исследовании изучались жизненные компетенции младших школьников с РАС и проверялась эффективность методов их формирования на основе прикладного анализа поведения (ПАП). Работа по диагностике и формированию жизненных компетенций проводилась в период с 2018 по 2021 годы. В исследовании участвовали 15 учащихся с РАС 2007–2009 годов рождения. Была проведена диагностика уровня развития навыков с помощью Методики оценки базовых речевых и учебных навыков АBBLS-R. Определен круг навыков, необходимых детям с РАС при обучении в условиях инклюзии: групповые навыки, сотрудничество, навыки следования расписанию, самообслуживания. Исследовалась эффективность поощрений. Результаты подтвердили специфические ограничения у учащихся с РАС: сложности установления зрительного контакта, неумение подстраивать свое поведение к поведению сверстников, неадекватные реакции на прикосновения, приветствия и т.п. Подтверждена значимость методов и приемов прикладного анализа поведения, усиливающих эффективность формирования жизненных компетенций: спонтанное обучение; пошаговое обучение; шейпинг; обучение дискретными пробами (ДТП). Также в работе использовались приемы визуальной поддержки и метод социальных историй. В ходе апробации у школьников было зафиксировано повышение уровня сформированности жизненных компетенций: например, число детей с низким уровнем развития групповых навыков уменьшилось с 67% (в 2018 г.) до 33% (в 2021 г.). Число достигших среднего уровня в развитии групповых навыков увеличилось с 33% до 47%. Достаточного уровня достигли 3 человека. На этапе констатирующего эксперимента детей с достаточным уровнем не было. Полученные результаты позволяют сделать вывод об эффективности использования методов прикладного анализа поведения при формировании жизненных компетенций у учащихся с РАС в условиях инклюзии.

Ключевые слова: оценка жизненных компетенций, расстройства аутистического спектра (РАС), прикладной анализ поведения (ПАП), психолого-педагогическое сопровождение

Благодарности: Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования благотворительный фонд «Искусство быть рядом».

Для цитаты: Чижова Ю.В. Оценка и формирование жизненных компетенций у детей с РАС в условиях инклюзии при помощи методов прикладного анализа поведения // Аутизм и нарушения развития. 2022. Том 20. № 4. С. 59–68. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200406>

The Assessment Development of Life Competencies in Children with Autism Spectrum Disorders in the Inclusion Environment

Yuliana V. Chizhova

The State budgetary educational institution of
Moscow «School No. 1514»,
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2386-2490>, e-mail: J.Chizhova@gmail.com

The formation of life competencies in children with ASD is the basis of social adaptation and the most important factor for the successful education inclusion. In this study, we made the assessment of life competencies in younger schoolchildren with ASD and determined the educational conditions for the development of these competencies based on the applied behavior analysis methodology. The study involved 12 students with ASD born in 2007–2009. The life competencies were diagnosed using the ABBLS-R (basic speech and learning skills). A range of necessary and most important skills in learning in an inclusive environment were outlined. The results obtained made it possible to identify a number of shortcomings in students with ASD and to determine the need to develop special pedagogical conditions. The most important conditions are the psychological and educational support of such students, the choice of methods and techniques that can increase the effectiveness of the development of life competencies. Work on the formation of the residential complex was carried out in the period from 2018 to 2021. As a result of testing of the educational conditions based on the application of methods of applied behavior analysis (visual support; social stories; spontaneous learning; step-by-step learning; shaping; discrete trial training, DTT), an increase in the level of formation of life competencies was recorded. The results obtained allow us to speak about the effectiveness of the created education environment using methods of applied behavior analysis for the formation of life competencies in students with ASD in inclusion conditions.

Keywords: assessment of life competencies, children with ASD, applied behavior analysis (ABA), educational environment, psychological and pedagogical support

Acknowledgements: The author is grateful for the help in collecting data for the study to the charitable foundation «The Art of Being Near».

For citation: Chizhova Y.V. The Assessment Development of Life Competencies in Children with Autism Spectrum Disorders in the Inclusion Environment *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*. 2022. Vol. 20. No. 4, pp. 59–68. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200406> (In Russ.).

Введение

Процесс инклюзии становится важнейшим фактором реформирования системы специального образования. Успешность инклюзивного образования зависит от того, насколько учитываются особые образовательные потребности учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе и с расстройствами аутистического спектра (РАС) [6; 8; 10; 11], насколько грамотно созданы специальные педагогические условия в школе.

В настоящее время выбор образовательной траектории для таких детей определяется уровнем их интеллектуального развития. Однако на практике недостаточно ориентироваться только на уровень интеллекта. Проблемы детей с РАС отражаются и в коммуникации, и в социальном поведении. Поэтому наиболее значимым направлением в создании условий для социальной адаптации детей с аутизмом,

помимо академических знаний, умений и навыков, является формирование жизненных компетенций (ЖК) как основы социальной успешности, важнейшего фактора эффективного обучения [4; 5; 7; 12; 16].

За рубежом и в России при обучении детей с нарушениями в развитии все чаще применяется прикладной анализ поведения (ПАП), помогающий не только эффективно формировать жизненные компетенции, которые необходимы в повседневной жизни, но и академические навыки [1; 13; 15; 17; 20]. Этим фактом вызвана необходимость дальнейшей разработки метода прикладного анализа поведения и оценка его возможностей при формировании жизненных компетенций у детей с РАС.

Целью исследования явилось определение методов и приемов формирования жизненных компетенций, необходимых младшим школьникам с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования. Работа по формирова-

нию навыков ЖК и по оценке эффективности методов формирования этих навыков на основе прикладного анализа поведения (ПАП) проводилась в период с 2018 по 2021 г.

Этапы исследования

Работа проводилась в три этапа:

1. Изучение психолого-педагогических исследований на данную тему и подбор диагностического инструментария.

2. Проведение опытно-экспериментальной работы в двух ресурсных классах на базе московских школ № 1514 и № 1536 на протяжении трех учебных лет (с 1 по 3 классы).

3. Анализ и сравнение результатов, обобщение полученных данных.

В практике сопровождения детей с РАС наиболее распространенными являются такие методы и подходы как эмоционально-смысловой подход; метод структурированного обучения ТЕАССН; прикладной анализ поведения (АВА, или ПАП); метод сенсорной интеграции, метод Floortime и другие [3; 9; 18; 19].

Наиболее разработанным является метод прикладного анализа поведения. В рамках прикладного анализа поведения коррекционная работа основана на многоаспектной диагностике. Такие достоинства метода прикладного анализа поведения как методическая четкость, возможность достижения высокой степени индивидуализации коррекционной работы применительно к особенностям конкретного ребенка, хорошая эффективность, а главное — ориентация на целенаправленное формирование компетенций, которые способствуют социальной адаптации, — делают возможным его использование в практике формирования жизненных компетенций у детей с РАС, обучающихся в условиях инклюзии.

Констатирующий эксперимент

В московских школах № 1514 и № 1536 был проведен констатирующий эксперимент. Благотворительный фонд «Искусство быть рядом» в рамках проекта «Учат в школе. Инклюзия на вырост» организовал в школах ресурсные классы для детей с РАС. Наполняемость ресурсного класса школы № 1536 — 8 учеников, в ресурсном классе школы № 1514 — 7 учеников; все дети 2007-2009 годов рождения. Всего 15 учащихся, из которых 7 девочек и 8 мальчиков. Средний возраст начала обучения у всех детей — 8 лет. В выписках из медицинских карт, протоколов Центральной психолого-медико-педагогической комиссии г. Москвы (ЦПМПК) и психолого-педагогических комиссий (ППК) школ указано, что первоначальный диагноз аутизм у всех учащихся был осложнен выраженными нарушениями интеллекта, системным недоразвити-

ем речи различной степени (у 2-х детей — мутизм, у 13-ти — ОНР 1–3 уровня), отмечались индивидуальные проблемы со здоровьем (целиакия, кифоз грудного отдела позвоночника, астигматизм и пр.). Всем участникам исследования ЦПМПК рекомендовала обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (АООП НОО РАС), вариант 8.3. Дети были зачислены в общеобразовательные классы, а в ресурсном классе получали поддержку в соответствии со своими образовательными потребностями, причем интенсивность поддержки определялась для каждого участника индивидуально, с учетом потребностей и наличия и форм нежелательного поведения.

Участники исследования более половины времени проводят в ресурсном классе. Их программа по основным предметам (математика, русский язык, окружающий мир, чтение) в корне отличается от программы сверстников общеобразовательного класса. Учитель ресурсного класса индивидуально адаптирует программу в соответствии с рекомендациями ЦПМПК. Большинство академических навыков учащиеся осваивают на фронтальных занятиях с учителем ресурсного класса и на индивидуальных занятиях с тьютором. Важно отметить, что уроки физкультуры, музыки, технологии и дополнительные занятия во внеурочной деятельности проходят в общеобразовательном классе в сопровождении тьютора.

На каждого учащегося ресурсного класса составляется индивидуальная программа развития, помимо АООП НОО РАС, вариант 8.3. [14].

Для преодоления основных дефицитов и барьеров у детей с РАС, обучающихся в ресурсных классах, применяется прикладной анализ поведения, что обусловлено тем, что:

- классы организованы группой родителей, чьи дети с РАС уже получали поведенческую терапию;
- ученики ресурсных классов имеют трудности понимания обращенной речи, проблемное поведение, низкую социальную мотивацию, трудности социального взаимодействия со сверстниками и учителями, трудности при обобщении знаний и навыков и пр.

Для оценки состояния различных социальных навыков у детей с РАС в рамках прикладного анализа поведения разработан диагностический инструментарий — Методика оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) [21; 22]. Применение данной методики обеспечивает детальную оценку навыков и жизненных компетенций, результаты учитываются при составлении коррекционной программы, для этого проводятся повторная диагностика и мониторинг эффективности обучения.

Каждому ребенку с РАС в индивидуальной программе развития в соответствии с положениями прикладного анализа поведения был определен круг навыков, которые необходимы в самостоятельной жизни и наиболее важны при обучении в школе в ус-

ловиях инклюзии. К ним относятся: социальные навыки, навыки работы в группе, навыки следования расписанию, навыки самообслуживания. Определялась также и эффективность поощрений.

В области групповых навыков, по методике ABLLS-R, тестируются 12 важных параметров (сидеть, соблюдая нормы поведения в маленькой или большой группе; следить за учителем; поднять руку, чтобы ответить на вопрос, и т.д.). Полученные данные позволяют определить: может ли ребенок с РАС посещать уроки в общеобразовательном классе, или формат индивидуальных занятий на данный момент более предпочтителен; способен ли воспринимать фронтальные инструкции, или этому навыку нужно обучить; способен ли получать новые знания и навыки в формате группового занятия, и т.п.

В области сотрудничества и эффективности поощрений исследуются 19 навыков (навык взаимодействия с учителем или тьютором, с разными тьюторами; является ли стимулом успешное выполнение задания, и т.п.) Исследование эффективности поощрений позволяет определить, какие занятия, предметы, используемые для подкрепления, являются для ребенка мотивирующими, и насколько такое подкрепление влияет на успешность выполнения заданий учителя/тьютора, на адекватность поведения ребенка.

Важной жизненной компетенцией является способность социального взаимодействия, поэтому мы исследовали 34 составляющих этого навыка. К ним относятся: адекватное поведение рядом со сверстниками, братьями и сестрами; адекватный ответ на дружеские прикосновения сверстников, братьев и сестер; зрительный контакт со сверстником для начала социального взаимодействия и другие.

Для полноценного включения в школьную среду детей с РАС необходимы жизненные компетенции, связанные со следованием расписанию. Оценивались 10 навыков: следовать учебному расписанию; самостоятельно выполнять учебную деятельность; сидеть и спокойно ждать перехода к другой деятельности; завершить задание и отдать работу учителю; отложить материалы и другие.

Для самостоятельного, независимого, функционирования в школьной среде учащихся с РАС должен освоить навыки самообслуживания: одевание, прием пищи, пользование туалетом.

Данные о состоянии навыков, входящих в жизненные компетенции, собираются путем наблюдения за

учащимся в определенных ситуациях; опроса родителей, педагогов; путем предъявления заданий, сгруппированных по пяти вышеперечисленным областям.

За основу была взята система балльной оценки ABLLS-R. Критерии оценки отражают правильность выполнения задания: принятие и понимание инструкции, принятие и использование помощи, способность исправления ошибок: 2 балла ставятся в том случае, если навык сформирован, демонстрируется регулярно и успешно в повседневных ситуациях; 1 балл ставится в том случае, если навык сформирован частично, действие совершается редко, эпизодически; 0 баллов ставится, если навык не сформирован, и действия не совершаются практически никогда.

Исходя из критериев оценки навыков, мы выделили три уровня овладения ими: достаточный, средний, низкий (см. табл.).

Как показали результаты диагностики, у детей с РАС сложнее всего дело обстоит с социальными и групповыми навыками. Недостатки сформированности социальных навыков проявляются в сложностях адекватного поведения при взаимодействии со сверстниками. Детям с РАС трудно стоять рядом со сверстником, не кричать или не убежать. Они не умеют корректировать свое поведение, наблюдая за поведением сверстников, неадекватно реагируют на дружеское прикосновение, приветствие, испытывают сложности установления зрительного контакта. Достаточный уровень не отмечен ни у одного участника, средний уровень продемонстрировали 13% (2 человека), низкий – 87% (13 человек) (рис. 1).

Недостатки сформированности групповых навыков в большей степени проявляются в неумении сидеть во время обучения в большой группе, соблюдая нормы поведения, к которым относятся способность не мешать другим, например, не издавать ненужных звуков, не толкаться. Дети с РАС не ориентируются на одноклассников, не слушают их ответы; не могут выполнять групповые инструкции; не способны получать новые знания при групповом обучении. Достаточный уровень не продемонстрировал ни один участник, средний уровень показали 33% (5 человек), низкий уровень отмечен у 67% (10 человек) Соответствующие данные представлены на рисунке 1.

Немного лучше обстоит дело с состоянием навыков следования расписанию и навыков сотрудничества. Так, недостатки сформированности навыков следования расписанию проявляются в трудностях

Таблица

Уровни овладения навыками

Навыки	Достаточный уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Оценка групповых навыков	24–20 баллов	19–12 баллов	Меньше 11 баллов
Оценка сотрудничества	30–38 баллов	19–29 баллов	Меньше 18 баллов
Оценка социальных навыков	60–68 баллов	34–59 баллов	Меньше 33 баллов
Следование расписанию	20–18 баллов	17–10 баллов	Меньше 9 баллов
Исследование развития навыков самообслуживания	50–54 балла	27–49 баллов	Меньше 26 баллов

самостоятельного соблюдения правил и распорядка во время учебы, самостоятельного выполнения знакомой учебной деятельности, в сложностях спокойного перехода от одного занятия к другому. Достаточный уровень отмечен у 13% (2 участников), средний — у 47% (7 участников) и низкий уровень показали 40% (6 человек). Данные отображены в рис. 1.

Дефициты навыков сотрудничества и эффективности поощрений проявляются в трудностях включения в учебный процесс; сложностях во взаимодействии с разными специалистами; непонимании некоторых социальных стимулов, например, похвалы или одобрения за успешно выполненное задание. Достаточный уровень продемонстрировали 40% (6 человек), средний — 47% (7 человек) и низкий 13% (2 человека), (рис. 1).

Сильными сторонами детей с РАС являются хорошо сформированные навыки самообслуживания.

Проведенная диагностика состояния жизненных навыков позволила выявить ряд дефицитов у учащихся с РАС и определить необходимость разработки индивидуальной для каждого учащегося программы формирования жизненных навыков на основе применения методов и приемов прикладного анализа поведения.

Методы и приемы формирования навыков

Важнейшим условием является выбор методов и приемов, ведущих к увеличению эффективности формирования навыка. В представленной работе применялись следующие методы и приемы прикладного анализа поведения: визуальная поддержка; подсказки; поощрения; социальные истории [2]; спонтанное

обучение; метод пошагового обучения; шейпинг; обучение дискретными пробами (ДТП) и другие.

У детей с аутизмом, даже с хорошими вербальными навыками, могут возникать трудности с пониманием, обработкой информации, полученной от преподавателя. Поэтому большое значение имеет применение визуальной поддержки. Этот прием эффективен при формировании навыков следования правилам, следования расписанию, при обучении навыкам самообслуживания.

С помощью визуальной поддержки отрабатываются такие определенные правила как:

- подготовка к уроку (достать и разложить необходимые принадлежности из портфеля, затем убрать в портфель);
- самостоятельно выполнять задание;
- выходить по просьбе учителя к доске и т.п.

Для нормотипичного ученика подготовка к уроку — это ежедневная школьная рутина, которой он обучается самостоятельно. Для ученика с РАС — это многокомпонентная задача, его последовательно обучают каждому шагу: открыть портфель, достать учебник, положить на край парты, достать тетрадь, положить на учебник, достать пенал, положить рядом с учебником, закрыть портфель, повесить на крючок сбоку парты. Все компоненты последовательно представлены списком на планшете с помощью прикрепленных на липучке фотографий или картинок. Ученик сверяется с каждым пунктом многокомпонентной задачи и по мере выполнения открепляет карточку с планшета и откладывает в сторону, пока не выполнит задачу полностью. Например, если он достал учебник и положил на край парты, то карточку с изображением учебника с планшета он снимает.

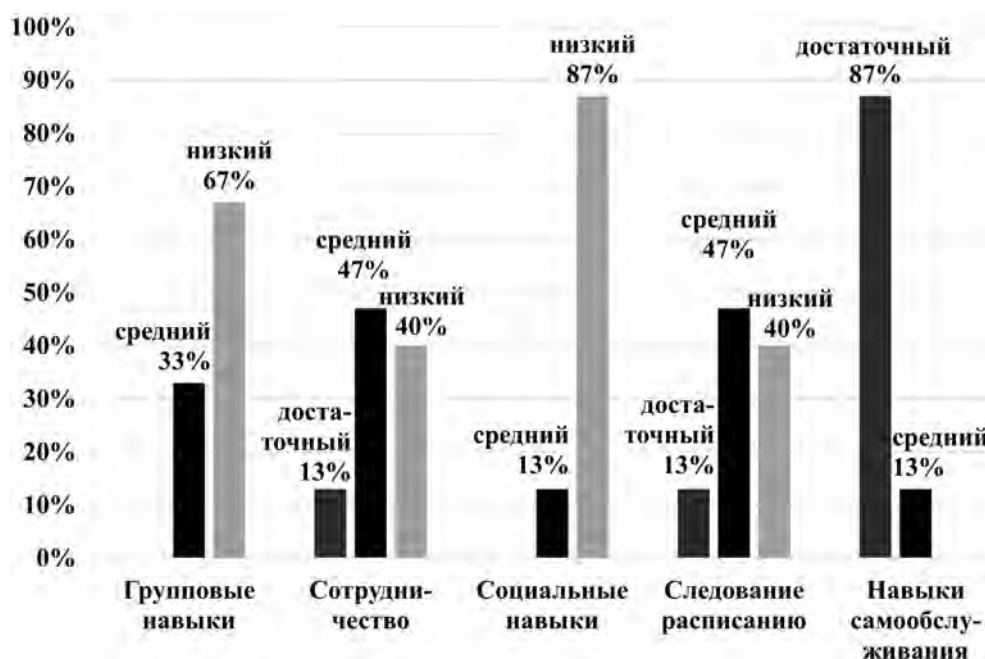


Рис. 1. Результаты диагностики состояния различных навыков на начальном этапе

Со временем ученик с РАС запоминает этот визуальный список, все реже сверяется с ним и все чаще самостоятельно выполняет многокомпонентную задачу — готовится к уроку.

Ученик с РАС должен иметь понимание, какие конкретно задания необходимо выполнять. Для этой цели используются индивидуальные рабочие карточки. Например, если класс работает по учебнику, и учащиеся просят ответить выборочно на вопросы, то ученик с РАС может почувствовать тревогу из-за пропущенных вопросов и ослабить концентрацию внимания при выполнении задания, поэтому он работает по индивидуальной карточке, которая содержит только необходимые вопросы.

У ребенка с РАС должно быть четкое представление о завершении задания, так как некоторые такие ученики с трудом отрываются от заданий, которые начали выполнять, что может привести к трудностям с переходом к новым видам учебной деятельности или окончанию урока. Например, во время урока русского языка проводится «минутка чистописания», чтобы показать завершенность этого этапа урока: учитель скрещивает на груди руки и говорит: «Минутка чистописания, все». И из визуального расписания карточку этого урока, прикрепленную к доске, перемещает в раздел «выполненное». Дети завершают письмо и в своих расписаниях на этот урок отмечают «минутку чистописания» как выполненное.

Во время формирования навыков очень широко применяются подсказки: физическая, жестовая, вербальная, визуальная, моделирование и двигательные сигналы. Физическая подсказка бывает: частичная, полная или «рука в руке», когда педагог направляет действие ученика на протяжении всей требуемой деятельности. Например, учитель просит школьника открыть пенал и сам открывает его руками ученика. Частичная физическая подсказка заключается в легком прикосновении к рукам ученика, в подталкивании руки к крышке пенала.

Жестовая подсказка представляет собой указующий жест, кивок или любое другое подсказывающее действие, которое ученик наблюдает у педагога.

Подсказка «моделирование» применяется в том случае, когда ребенок умеет имитировать движения. Например, если ученик с РАС должен подвинуть стул, то учитель моделирует это действие, т.е. показывает, как нужно стул подвинуть. Ученик повторяет действия учителя, пододвигает такой же стул. Такие подсказки как двигательные сигналы состоят из постукиваний, прикосновений, подсказкой является и направляемый взгляд педагога.

Подходящая подсказка выбирается исходя из цели обучения и имеющихся у ребенка с РАС навыков. Предъявление всех подсказок заранее планируется. А их объем постепенно уменьшается. Педагог понимает необходимость быстрого прекращения использования подсказки по мере формирования навыка и возрастания успешности выполнения учеником задания.

Довольно сложно замотивировать ученика с РАС выполнять учебные задания: такие дети не могут заниматься той деятельностью, которая их не интересует, и отказываются выполнять задания. Поэтому не менее важным приемом обучения является использование поощрений, что способствует формированию и закреплению целевых реакций (ответа, действия). После правильной реакции (ответа или действия) предоставляется поощрение, что помогает закреплять реакцию. Поощрения могут быть материальными, такими как игрушки, карандаши, наклейки или конфеты; или же они могут представлять собой определенные привилегии, к примеру, свободное время, время за компьютером, планшетом, использование CD или MP3-плееров с музыкой любимых исполнителей и другие вещи, которые имеют для учащихся высокую ценность.

Поощрения будут эффективны, если предоставляются незамедлительно после нужной реакции, предъявляются согласно мотивационной иерархии: за самые адекватные реакции предоставляются наиболее желаемые поощрения.

Для формирования навыков сотрудничества в представленной работе применялся один из базовых методов прикладного анализа — шейпинг (shaping). Этот метод помогает преобразовать уже существующее поведение в новое, желаемое и более совершенное. Для этого устанавливают критерии для сформированности конечной формы желаемого поведения. С помощью шейпинга формирование этого поведения происходит за счет дифференцированного подкрепления действий, приближенных к новому поведению, и за счет гашения (игнорирования) нежелательного поведения. Во время сессии используются мотивационные поощрения; применяется таймер.

Приведу пример формирования учебного поведения *сидеть за партой*. На первом этапе ребенка с РАС учили спокойно сидеть за партой 1 сек, потом 2 сек, 3 сек. Если ученик сидел за партой, не проявляя нежелательное поведение, то сразу же получал поощрение. Во время обучения тьютор использовал подсказку в виде моделирования действий: он показывал, как нужно сидеть за партой: «руки полочкой», ноги вместе под столом. Постепенно педагоги увеличивали время и обучали ученика сидеть спокойно 1 минуту, потом 2 минуты, далее 10, 15 минут. С помощью постепенного увеличения временного интервала, подсказок, поощрений мы обучили ребенка самостоятельно сидеть за партой без нежелательного поведения 20–25 минут.

В процессе шейпинга можно не только увеличить время работы за партой, но и отработать правильный почерк, скорость чтения, решения примеров.

Овладение учебным поведением позволило ученикам с РАС посещать такие уроки как музыка, физкультура, ИЗО в общеобразовательном классе; а также обучаться на уроках русского языка, математики, чтения в ресурсном классе.

Контрольный эксперимент. Результаты

Для оценки успешности формирования жизненных навыков с помощью прикладного анализа поведения был проведен контрольный эксперимент, применялся тот же инструмент: ABLLS-R, использованный на этапе констатирующего эксперимента.

Результаты контрольного эксперимента показали, что у детей наблюдается положительная динамика по всем формируемым жизненным компетенциям.

Число детей с низким уровнем развития групповых навыков уменьшилось с 67% (2018 г.) до 33% (2021 г.). Число детей, достигших среднего уровня, увеличилось с 33% до 47%. Достаточного уровня достигли 3 человека. На этапе констатирующего эксперимента детей с достаточным уровнем развития групповых навыков не было (рис. 2).

Результаты контрольного эксперимента показали: учащиеся демонстрируют навыки соблюдения правил и норм поведения в большой группе (в регулярном классе), адекватно реагируют на знакомые задания в условиях группы. При этом сохраняют

ся трудности в формировании навыков следования групповым инструкциям, ориентировки на ответы одноклассников.

Динамика по показателю навыков сотрудничества также была положительной. На начало 2018 года низкий уровень отмечен у 13% (2 человека), на конец 2021 учебного года низкий уровень не продемонстрировал ни один участник; число детей со средним уровнем увеличилось с 47% до 53%. Достаточный уровень продемонстрировали 47% детей (рис. 3).

Положительная тенденция отмечается в развитии у детей навыков социального взаимодействия. Число детей с низким уровнем уменьшилось с 87% в 2018 г. до 53% в 2021 г. Число детей со средним уровнем возросло с 13% до 34%, достаточного уровня социальных навыков достигли в 2021 г. 13% учащихся (рис. 4).

Учащиеся с РАС научились приветствовать своих одноклассников, откликаться, когда им предлагают взаимодействие, принимать участие в совместных играх. Хотя учащиеся ресурсного класса отвечают на приветствия одноклассников или педагогов, часто им требуется подсказка, чтобы поздороваться первыми.

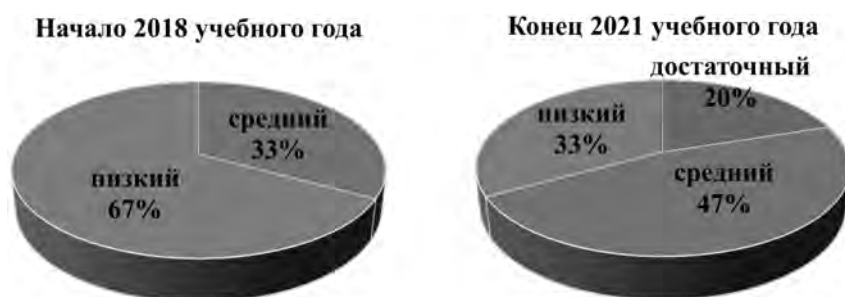


Рис. 2. Динамика формирования групповых навыков у детей: уровни развития навыков в 2018 и 2021 гг.

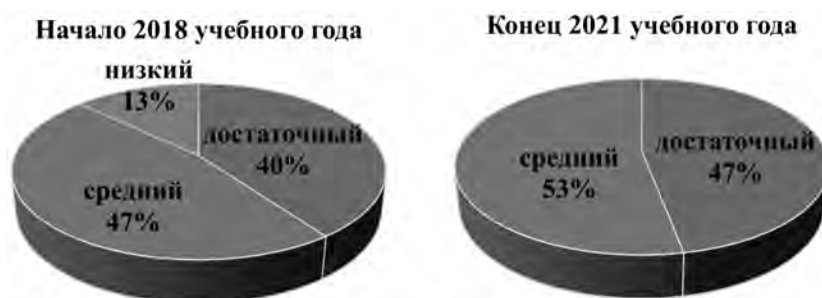


Рис. 3. Динамика формирования навыков сотрудничества: уровни развития навыков в 2018 и 2021 гг.

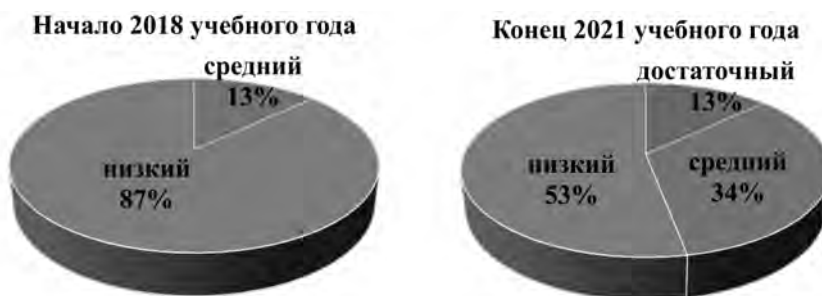


Рис. 4. Динамика формирования социальных навыков: уровни развития навыков в 2018 и 2021 гг.

Затруднения продолжают при корректировке детьми своего поведения, проявляются в трудностях понимания реакций со стороны окружающих, в ограниченном стремлении к общению со сверстниками.

Большинство учащихся показывают положительную динамику в формировании навыка следования расписанию (рис. 5). На начало обучения низкий уровень формирования навыка следования расписанию демонстрировали 40%, на конец 2021 учебного года — 33%, средний уровень в 2018 г. показывали 47% учеников, в 2021 г. — 20%, достаточный уровень в 2018 г. демонстрировали 13%, в 2021 г. — 47%.

Дети с РАС научились следовать расписанию, не проявляя нежелательное поведение, переходить из одного места в классе в другое, из одного класса в другие классы; самостоятельно выполнять знакомую учебную деятельность: готовиться к уроку, доставать или убирать школьные принадлежности; вешать свой рюкзак на крючок; приносить и показывать свою работу учителю.

Навыки самообслуживания за период с 2018 по 2021 гг. продолжают оставаться на достаточном уровне.

Для проверки гипотезы эксперимента (эффективности применения методов формирования жизненных навыков на основе ПАП) проводилось сравнение результатов диагностики, полученных до и после обучающего эксперимента, при помощи методов математической статистики. Мы использовали непараметрический критерий знаковых рангов Вилкоксона для двух зависимых выборок, поскольку переменные, вычисленные по показателям ABLLS-R, являются ранговыми. Так как эмпириче-

ское значение критерия по всем показателям $p \leq 0,01$, можно обоснованно сделать вывод о статистически значимых различиях в уровне оценки показателей формирования жизненных компетенций до и после формирующего эксперимента. Следовательно, допустимо говорить об эффективности формирования жизненных компетенций у детей с РАС методами прикладного анализа поведения в условиях инклюзивного образования.

Выводы

Представленное исследование показало эффективность применения методов прикладного анализа поведения при формировании жизненных компетенций у учащихся с РАС в условиях инклюзии. Улучшения прослеживались по всем выбранным показателям: социальные навыки, навыки работы в группе, навыки следования расписанию, навыки самообслуживания и навыки сотрудничества. Наибольшая положительная динамика отмечается в формировании групповых навыков, навыков сотрудничества, в меньшей степени улучшения проявились в формировании социальных навыков и навыков следования расписанию. Навыки самообслуживания остались у детей на достаточном уровне развития.

Перспективой дальнейшего исследования темы формирования жизненных компетенций у детей с РАС на уровне основного общего образования может стать создание специальных условий, методов и приемов формирования компетенций. ■

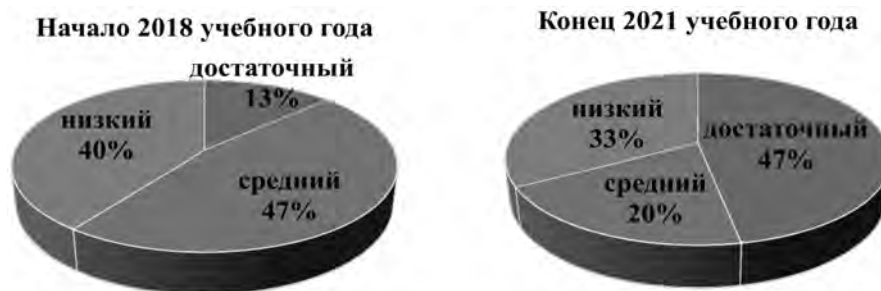


Рис. 5. Динамика показателей навыков следования расписанию: уровни развития навыков в 2018 и 2021 гг.

Литература

1. Барбера М.Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. 302 с. ISBN 978-5-91743-046-1.
2. 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.
3. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом: Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. Москва: Теревинф, 2017. 512 с. ISBN 978-5-4212-0474-9.
4. Давыдова Е.Ю., Сорокин А.Б. Жизненные компетенции в контексте планирования обучения детей с расстройствами аутистического спектра // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 3. С. 120–130. DOI: 10.17759/pse.2016210314
5. Давыдова Е.Ю., Сорокин А.Б., Хаустов А.В. и др. 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

6. *Дорманд Л., Шведовский Е.Ф.* Инклюзия в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 3. С. 69–72. DOI: 10.17759/autdd.2017150309
7. *Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И.* Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2010. № 5. С. 6–11.
8. *Морозов С.А.* Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра: учеб.-мет. пособие. Москва, 2015. 539 с. ISBN 978-5-9907171-8-3.
9. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Дети и подростки с аутизмом: Психологическое сопровождение. Москва: Теревинф, 2005. 220 с. ISBN 5-901599-28-4.
10. *Никольская О., Фомина Т., Цытотан С.* Ребёнок с аутизмом в обычной школе. Москва: Чистые пруды, 2006. 32 с. ISBN 5-9667-0170-9.
11. *Никольская О.С.* Трудности школьной адаптации детей с аутизмом // Особый ребёнок: исследования и опыт помощи. Москва: Центр лечебной педагогики; Теревинф, 1998. Вып. 1. С. 34–40.
12. *Никольская О.С.* Специальный федеральный государственный стандарт для детей с нарушениями развития аутистического спектра (макет) // Дефектология. 2010. № 2. С. 3–18.
13. *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. № 3. С. 3–10. DOI: 10.17759/autdd.2015130301
14. Федеральный государственный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] / Национальная ассоциация развития образования и науки. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 05.09.2022).
15. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра: Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 57 с. ISBN 978-5-94051-111-3.
16. *Хаустов А.В.* Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 2. С. 3–12. DOI: 10.17759/autdd.2016140201
17. *Чижова Ю.В.* Особенности жизненных компетенций у учащихся с расстройствами аутистического спектра // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-4. С. 286–288.
18. *Шрамм Р.* Детский аутизм и АВА. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. 208 с. ISBN 978-5-91743-039-3.
19. *Эрц Ю., Мелешикевич О.* Особые дети: Введение в прикладный анализ поведения (АВА). Самара: Бахрах-М, 2014. 207 с. ISBN 978-5-946-48-109-0.
20. *Cooper J.O., Heron T.E., Heward W.L.* Applied Behavior Analysis. Englewood Cliffs: Publ. PrenticeHall, 1987. 651 p. ISBN 0-675-20223-X.
21. *Partington J.W.* The Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revised (The ABLLS-R): [Vol. 1.] The ABLLS-R Protocol. Pleasant Hill: Publ. Behavior Analysts, 2006. 94 p. ISBN 0-9745151-5-9.
22. *Partington J.W.* The Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revised (The ABLLS-R): [Vol. 2.] Scoring Instructions and IEP Development Guide (The ABLLS-R Guide). Pleasant Hill: Publ. Behavior Analysts, 2006. 148 p. ISBN 0-9745151-6-7.

References

1. *Barbera M.L.* Detskii autizm i verbal'no-povedencheskii podkhod [The Verbal Behavior Approach: How to Teach Children With Autism and Related Disorders]. Ekaterinburg: Publ. Rama Publishing, 2014. 302 p. ISBN 978-5-91743-046-1.
2. *Gray C.* Sotsial'nye istorii: Innovatsionnaya metodika dlya razvitiya sotsial'noi kompetentnosti u detei s autizmom [The New Social Story Book]. Ekaterinburg: Publ. Rama Publishing, 2018. 432 p. ISBN 978-5-91743-080-5.
3. *Greenspan S., Wieder S.* Na ty s autizmom: Ispol'zovanie metodiki Floortime dlya razvitiya otnoshenii, obshcheniya i myshleniya [Engaging autism: using the Floortime approach to help children relate, communicate and think]. Moscow: Publ. Terevinf, 2017. 512 p. ISBN 978-5-4212-0474-9.
4. *Davydova E.Yu., Sorokin A.B.* Zhiznennyye kompetentsii v kontekste planirovaniya obucheniya detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Life Competencies in the Context of Education Planning in Children with Autism Spectrum Disorders]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016, vol. 21, no. 3, pp. 120–130. DOI:10.17759/pse.2016210314
5. *Davydova E.Yu., Sorokin A.B., Khaustov A.V. et al.* 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]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2021, vol. 10, no. 1, pp. 36–60. DOI: 10.17759/cpse.2021100103
6. *Dormand L., Shvedovskii E.F.* Inklyuziya v rabote s det'mi s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Inclusion in the work with children with autism spectrum disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2017, vol. 15, no. 3, pp. 69–72. DOI: 10.17759/autdd.2017150309
7. *Malofeev N.N., Nikol'skaya O.S., Kukushkina O.I.* Deti s otkloneniyami v razvitii v obshcheobrazovatel'noi shkole: obshchie i spetsial'nye trebovaniya k rezul'tatam obucheniya [Children with developmental divergencies in general education school: general and special demands to education results]. *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya = Upbringing and education for children with developmental disorders*, 2010, no. 5, pp. 6–11.
8. *Morozov S.A.* Kompleksnoe soprovozhdenie lits s rasstroistvami autisticheskogo spektra: uchebno-metodicheskoe posobie [Comprehensive support for people with autism spectrum disorders: guidebook]. Moscow, 2015. 539 p. ISBN 978-5-9907171-8-3.

9. *Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M.* Deti i подростки s autizmom: Psikhologicheskoe soprovozhdenie [Children and teenagers with autism: Psychological support]. Moscow: Publ. Terevinf, 2005. 220 p. ISBN 5-901599-28-4.
10. *Nikol'skaya O., Fomina T., Tsypotan S.* Rebenok s autizmom v obychnoi shkole [Autistic child in a general education school]. Moscow: Publ. Chistye prudy, 2006. 32 p. ISBN 5-9667-0170-9.
11. *Nikol'skaya O.S.* Trudnosti shkol'noi adaptatsii detei s autizmom [Difficulties of autistic children's adaptation at school]. *Osobyi rebenok: issledovaniya i opyt pomoshchi* [Special child: research and experience of support]. Moscow: Publ. Tsentr lechebnoi pedagogiki; Terevinf, 1998. Issue 1. Pp. 34–40.
12. *Nikol'skaya O.S.* Spetsial'nyi federal'nyi gosudarstvennyi standart dlya detei s narusheniyami razvitiya autisticheskogo spektra (maket) [Special Federal State Educational Standard For Children With Developmental Disorders Of Autistic Spectrum (Prototype)]. *Defektologiya = Defectology*, 2010, no. 2, pp. 3–18.
13. *Semenovich M.L., Manelis N.G., Khaustov A.V. et al.* Opisanie 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. 3, pp. 3–10. DOI:10.17759/autdd.2015130301
14. Federal'nyi gosudarstvennyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Federal state standard for national general education] [Web resource] / National association for the development of education and science. URL: <https://fgos.ru> (Accessed 05.09.2022).
15. *Khaustov A.V. (ed.)* Formirovanie zhiznennykh kompetentsii u obuchayushchikhsya s rasstroistvami autisticheskogo spektra: Metodicheskoe posobie [Shaping life competencies in autistic students]. Moscow: Publ. Federal Resource Center of the Moscow State University of Psychology and Education, 2016. 57 p. ISBN 978-5-94051-111-3.
16. *Khaustov A.V.* Osobyie obrazovatel'nye potrebnosti obuchayushchikhsya s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Special educational needs of students with autism spectrum disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2016, vol. 14, no. 2, pp. 3–12. DOI: 10.17759/autdd.2016140201
17. *Chizhova Yu.V.* Osobennosti zhiznennykh kompetentsii u uchashchikhsya s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Features of Life Competencies in Students with Autism Spectrum Disorders]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Challenges in Current Pedagogic Education*, 2021, no. 72-4, pp. 286–288.
18. *Shramm R.* Detskii autizm i ABA [VB Teaching Tools]. Ekaterinburg: Publ. Rama Publishing, 2013. 208 p. ISBN 978-5-91743-039-3.
19. *Erts Yu., Meleshkevich O.* Osobyie deti: Vvedenie v prikladnoi analiz povedeniya (ABA) [Special children: Introduction to Applied behavior analysis]. Samara: Publ. Bakhrakh-M, 2014. 207 p. ISBN 978-5-946-48-109-0.
20. *Cooper J.O., Heron T.E., Heward W.L.* Applied Behavior Analysis. Englewood Cliffs: Publ. PrenticeHall, 1987. 651 p. ISBN 0-675-20223-X.
21. *Partington J.W.* The Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revised (The ABLLS-R): [Vol. 1.] The ABLLS-R Protocol. Pleasant Hill: Publ. Behavior Analysts, 2006. 94 p. ISBN 0-9745151-5-9.
22. *Partington J.W.* The Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revised (The ABLLS-R): [Vol. 2.] Scoring Instructions and IEP Development Guide (The ABLLS-R Guide). Pleasant Hill: Publ. Behavior Analysts, 2006. 148 p. ISBN 0-9745151-6-7.

Информация об авторах

Чижова Юлиана Владимировна, педагог-исследователь, магистр специального образования, учитель-дефектолог Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 1514», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2386-2490>, e-mail: J.Chizhova@gmail.com

Information about the authors

Chizhova Yuliana Vladimirovna, Teacher-Researcher, Master in Special Education, Special Teacher of the State Budgetary Educational Institution of Moscow «School no. 1514», Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2386-2490>, e-mail: J.Chizhova@gmail.com

Получена 26.06.2022
Принята в печать 07.11.2022

Received 26.06.2022
Accepted 07.11.2022

**Первая стратегическая сессия рабочей группы
Координационного совета по вопросам социальной
интеграции детей и молодых взрослых с инвалидностью
и ограниченными возможностями здоровья**

16 декабря 2022 г., Москва

Первая стратегическая сессия рабочей группы Координационного совета проведена в Общественной палате Российской Федерации в Москве.

Координационный совет создан для реализации стратегической программы детского омбудсмена «Сопровождение через всю жизнь», осуществляемой при Уполномоченном при Президенте РФ по правам ребенка при поддержке Главы государства. Совет будет тиражировать успешные региональные практики системной помощи и социальной интеграции на всех этапах жизненного маршрута детей и молодых взрослых с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, содействовать созданию бесшовной системы поддержки семей, где есть дети-инвалиды.

В Координационном совете созданы рабочие группы по четырем ключевым направлениям:

— Протокол сообщения диагноза (расширение практики использования протокола информирования родителей детей с инвалидностью о мерах государственной и общественной поддержки);

— Проект «Ментальное здоровье»;

— Центры дневного пребывания для детей с интеллектуальными и физическими нарушениями;

— Сопровождаемое проживание молодых взрослых с инвалидностью.

В состав совета вошли представители федеральных министерств, Администрации Президента, аппаратов полномочных представителей Президента в федеральных округах, эксперты. Членами рабочих групп стали эксперты-практики из некоммерческих организаций и государственных структур, уполномоченные по правам ребенка.

Работа Координационного совета будет построена по принципу межведомственного акселератора, или проектно-го офиса.

Источник:

Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ

**Четвертая Всероссийской инклюзивная акция
«Музей для всех!» — 2022**

1–11 декабря 2022 г.

Офлайн и онлайн мероприятия четвертой Всероссийской инклюзивной акции «Музей для всех!» — 2022, чья миссия — равноправное участие всех людей в культурной жизни, проходили в музеях России. Отмечалось, что людей с инвалидностью в мире почти 15% от всего населения, более миллиарда человек, и концепция инклюзии неуклонно распространяется на все сферы жизни общества, хоть и медленно, но разрушая стереотипы, мешающие взаимопониманию всех людей. Сотни мероприятий акции «Музей для всех!» предоставили дополнительные возможности людям

с особенностями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата и с ментальными нарушениями уверенно включиться в социокультурную сферу: музеи, театры, библиотеки, дома творчества, школы искусств. В стране активно создается дружелюбная среда для людей с инвалидностью, разрабатываются новые решения. И сами люди с инвалидностью постепенно становятся уже не зрителями, а активными участниками процесса по созданию комфортной среды.

Источник:

Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ

**XI Международный кинофестиваль
«Кино без барьеров»**

18–21 ноября 2022 г., Москва

В 2022 году сотрудники РООИ «Перспектива» и ее основатель и руководитель Денис Роза отметили 25-летие организации. В Москве уже 20 лет, каждые два года, РООИ «Перспектива» проводит Международный кинофестиваль «Кино без барьеров». Несколько дней зрители смотрят фильмы о людях с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. XI кинофестиваль проведен при поддержке Президентского фонда культурных инициатив, Министерства культуры РФ, Департамента труда и соцзащиты населения г. Москвы, конкурса социальных проектов «Москва — добрый город».

Жюри приняли более 1300 заявок из 70 стран, одобрив примерно 600 фильмов. На кинофестивале были представлены 105 фильмов из 30 стран, включая Россию, Иран, Бразилию, Испанию, Турцию, Великобританию, Бенин, Францию, Мексику, США, Италию, и другие.

Самые разные фильмы, снятые по оригинальным сценариям, — анимационные, полнометражные, документальные, детские и взрослые, снятые также подростками и молодыми людьми, — демонстрировали удивительные возможности совладания с трудностями, разные способы переживания и взаимодействия героев с миром в поисках своего назначения, свойственные и людям здоровым, и людям с ограниченными возможностями здоровья.

На фестивале были представлены игровые и документальные фильмы с участием героев с аутизмом и с ментальными нарушениями: «Особенные», «Другие люди», «Чемодан», «Луи и его ботинки», «Особенные люди», «Мертвое море».

Их этих фильмов особое внимание зрителей привлеч российский 19-минутный фантазийный фильм «Чемодан», в котором действуют четыре ребенка, соединенные дружбой и темой поиска своего места в жизни. Подросток, «домашний» Макс, которому недостает внимания и уважения мамы, дружит с Пашкой и Викой — ребятами из детдома, обнаружившими на вокзале забытый чемодан с маленьким мальчиком с карточками для общения в руках. Мальчик требует своего возвращения в чемодан. Позже выясняется, что он залезал в чемодан с отверстием для воздуха для того, чтобы мама могла возить его на электричке на занятия. Важная и символическая сцена фильма: усталая мама, карабкающаяся по лестнице станционного перехода, обнаружила, что чемодан с сыном

забыт внизу. Крупно показано ее лицо. (Родители детей, имеющих РАС, растящие их со значительными усилиями, хорошо понимают смысл этой сцены). Мальчика из чемодана ищут, и он забирается в готовую к старту ракету, построенную Максом. В ключевой сцене фильма мальчик разжимает ладошку и дарит Максуде недостающую для старта шестеренку. Эта сцена символизирует необходимость единения и взаимодействия всех людей, пусть даже очень разных. Во встрече со зрителями участвовали Дима, исполнивший роль Макса, режиссер и сценарист фильма Янна Мазазолина и его продюсер. Диме был задан вопрос о главной идее фильма, и он ответил: «Наверное, что мечты не всегда сбываются». Неожиданный ответ подростка заставил зрителей задуматься. А взрослые так говорят о фильме: он о разрушении барьеров между людьми, а чемодан — символ закрытости. Думается: закрытости от непонятных людей и пугающего мира. Как сообщили создатели фильма «Чемодан», ими планируется к производству полнометражный фильм по теме аутизма.

Фильмы с созвучными названиями: «Особенные», «Особенные люди» и «Особенный» подчеркивают социальную и просветительскую миссию фестиваля, о которой говорилось и на пресс-конференции, состоявшейся 17 ноября. Эти три фильма о людях с различными нарушениями: синдромом Дауна, ментальными нарушениями, с аутизмом.

На торжественной церемонии закрытия XI Международного кинофестиваля «Кино без барьеров» были объявлены победители кинофестиваля в 17 номинациях, а также 2 спецпризера. Информацию об истории фестиваля и о показанных фильмах можно прочесть: <https://kinofest.org/movie-2022>.

Напомню, что 13 апреля этого года в связи со Всемирным днем распространения информации о проблеме аутизма в Москве был организован кинопоказ короткометражных фильмов про молодых людей с аутизмом, представленных зрителям Денис Роза.

И.В. Садикова

Круглый стол
«Подготовка, повышение квалификации
и профессиональная переподготовка специалистов,
обеспечивающих получение образования детьми
с инвалидностью и ограниченными возможностями
здоровья»
17 ноября 2022 г., Москва

В Совете Федерации проведен круглый стол с участием членов Совета Федерации РФ, представителей федеральных органов исполнительной власти, руководителей ведущих вузов в сфере инклюзивного образования и профильных организаций.

Как отметила во вступительном слове Елена Писарева, для работы с детьми данной категории нужен особый подход. По мнению сенатора, «Образовательные учреждения должны быть готовы подстраиваться под особенности каждого ребенка и обязательно работать с родителями».

Сенатор Мохмад Ахмадов сообщил, что в настоящий момент по программам общего образования в рамках инклюзии обучаются более 1 млн. детей с ограниченными возможностями здоровья. При этом право выбора формы образования ребенка предоставляется родителям. «Разработана модель инклюзивной образовательной организации.

Для детей с ОВЗ готовятся адаптированные образовательные программы», — отметил он.

Директор департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Министерства просвещения РФ Лариса Фальковская проинформировала о ключевых направлениях деятельности ведомства, в том числе по созданию и развитию кадров для получения образования детьми с инвалидностью и ОВЗ. Она представила системный анализ проблем и необходимых мер по их решению, рассказала об отработке механизмов прогнозирования кадровой потребности в специалистах и расширении практики целевого обучения.

В дискуссии приняли участие сотрудники МГППУ — директор ФРЦ Артур Хаустов и директор РУМЦ Гузель Саитгалиева. В докладе А.В. Хаустова «Потребности системы образования в подготовке кадров для работы с детьми с РАС в России и об обеспеченности их на разных уровнях образования специалистами психолого-педагогического профиля. Подытоживая свое выступление, директор ФРЦ внес следующие предложения:

1. Включить в Профстандарт 01.001, «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» компетенции по работе с детьми с ОВЗ, в т.ч. с РАС, в части овладения технологиями: включения детей с ОВЗ в образовательный процесс; индивидуализации образования в условиях образовательной организации; универсального дизайна; адаптации учебных и дидактических материалов; работы с нежелательным поведением.

2. Педагогическим вузам реализовать Примерную основную образовательную программу высшего образования по направлению подготовки/специальности: 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) подготовки: «Образование и психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с РАС».

3. РУМЦ провести анализ востребованных специальностей/направлений профессиональной подготовки для людей с РАС в целях дальнейшего развития программ профориентации в системе общего образования, дополнительного образования, программ профессиональной подготовки в системе СПО, а также подготовки соответствующих кадров.

4. Субъектам РФ организовать и обеспечить деятельность региональных ресурсных центров, их сетевое взаимодействие с ФРЦ МГППУ, региональными институтами развития образования; ввести поправочные (корректирующие) коэффициенты финансирования образования обучающихся с ОВЗ, включая РАС.

По итогам круглого стола будут подготовлены рекомендации профильным министерствам и ведомствам, нацеленные на совершенствование подготовки специалистов в области инклюзивного образования.

По материалам источника:
<http://council.gov.ru/events/news/139961/>

Фестиваль инклюзивных спектаклей «ИнклюЗИЛ»
15–22 ноября 2022 г., Москва

В московском культурном центре «ЗИЛ» прошел фестиваль инклюзивных спектаклей, организаторы ко-

торого представили его цель и культурную миссию как предоставление площадки актерам с ограниченными возможностями здоровья и знакомство зрителей с неординарными художественными работами. На фестивале была представлена также образовательная программа и проведен круглый стол «Как популяризировать инклюзию через медиа».

21 ноября зрители увидели спектакль «Неизведанная земля, или повесть о том, как я был аутистом», созданный Интегрированным театром-студией «Круг П» при поддержке Министерства культуры РФ и компании Porsche. Авторы спектакля заявили о нем как о музыкально-пластическом документально-вымышленном представлении. В нем, по оригинальному замыслу А.Б. Афонина и Е. Яненко, публика включалась в активное обсуждение и определение качеств, присущих собирательному образу человека с аутизмом, в сопоставление портретов человека с аутизмом и человека без диагноза.

По мере развития сценического действия и при совместно выработанных решениях зрителей и ведущей выявляется образ человека с РАС, так же как и обычные люди испытывающего радость, тревогу, неуверенность, надежды, неудовлетворенность, — все чувства, делающие человека мыслящим, стремящимся к счастью. Усилиями авторов спектакля и зрителей уточняются представления о сложном «устройстве» людей, независимо от состояния их здоровья и интеллекта наделенных важнейшими способностями испытывать сострадание, боль, радость и любовь.

Удивительный мир человеческих чувств актерам помогает раскрывать музыка композитора Левана Авазашвили, участвующего в спектакле. С большими пониманием и чуткостью к сенсорным особенностям людей с аутизмом сыгран эпизод на тему любви: ласковое прикосновение юноши в ответ вызывает жесткий захват его руки девушкой, стоящей рядом. Затем протянутая рука девушки резко перехватывается юношей. А через мгновение зрители видят их объятия и понимают, что эта пара наполнена чувством любви, и неловкие ласки не являются для них препятствием. У некоторых зрителей, по-видимому, знакомых с проблемой физического контакта, неадекватного моторного ответа у людей с РАС, эта сцена вызвала явное одобрение.

Финальная сцена спектакля — общий танец актеров и нескольких зрителей — это символ бережного отношения друг к другу, взаимного принятия самыми разными людьми.

Благодаря профессионализму режиссера Андрея Афонина, являющегося специалистом в области социокультурной интеграции, актеры спектакля «Неизведанная земля, или повесть о том, как я был аутистом», люди с РАС, сумели создать многогранный собирательный образ человека с аутистическими расстройствами, разбавив шаблонное представление о людях с аутизмом как о неспособных к глубоким чувствам и дружеским связям. Один из давних актеров театра «Круг П», участвующий в спектакле, — выпускник ФРЦ МГППУ Евгений Говердовский.

И.В. Садикова

Благодарности рецензентам — экспертам журнала «Аутизм и нарушения развития» в 2022 году

Результаты работы редакции по повышению качества журнала «Аутизм и нарушения развития» во многом зависят от квалифицированного рецензирования. Экспертное мнение, высказанное нашими уважаемыми рецензентами, дает возможность авторам статей получить важные рекомендации, которые используются для повышения качества научных статей и помогают расширить тематику подаваемых к публикации материалов.

Редакция журнала «Аутизм и нарушения развития» благодарит экспертов, оказавших в 2022 году содействие в анализе поступивших рукописей. Благодаря их усилиям на страницах издания публикуются качественные материалы. В этом году рецензентами выступили 58 экспертов — представителей психологической, педагогической, биологической и медицинской отраслей науки:

- Авдеева Наталия Николаевна, кандидат психологических наук
- Адаскина Анна Анатольевна, кандидат психологических наук
- Алмазова Анна Алексеевна, доктор педагогических наук
- Артемова Ева Эдуардовна, кандидат педагогических наук
- Баблумова Марина Евгеньевна, кандидат педагогических наук
- Баенская Елена Ростиславовна, доктор психологических наук
- Басилова Татьяна Александровна, кандидат психологических наук
- Большаков Никита Викторович, кандидат социологических наук
- Бурлакова Ирина Анатольевна, кандидат психологических наук
- Великова Светлана Васильевна, кандидат психологических наук
- Воронин Николай Алексеевич, кандидат психологических наук
- Восков Алексей Леонидович, кандидат химических наук
- Гусева Надежда Юрьевна, кандидат психологических наук
- Гусев Алексей Витальевич, кандидат педагогических наук
- Давыдова Елизавета Юрьевна, кандидат биологических наук
- Егоренко Татьяна Анатольевна, кандидат психологических наук
- Ермолова Татьяна Викторовна, кандидат психологических наук
- Жигорева Марина Васильевна, доктор психологических наук
- Жукова Марина Андреевна, кандидат психологических наук
- Зверева Наталья Владимировна, кандидат психологических наук
- Иванов Михаил Владимирович, кандидат психологических наук
- Казьмин Александр Михайлович, кандидат медицинских наук
- Клопшик Татьяна Павловна, доктор медицинских наук
- Костин Игорь Анатольевич, доктор психологических наук
- Кочетова Юлия Андреевна, кандидат психологических наук
- Кубасова Татьяна Сергеевна, кандидат биологических наук
- Кузма Левонас Прано, кандидат психологических наук
- Кудрявцев Владимир Товиевич, доктор психологических наук
- Лебедева Татьяна Владимировна, кандидат психологических наук
- Левченко Ирина Юрьевна, доктор психологических наук
- Луковцева Зоя Вячеславовна, кандидат психологических наук
- Малинина Елена Викторовна, доктор медицинских наук
- Манелис Наталия Георгиевна, кандидат психологических наук
- Морозов Сергей Алексеевич, кандидат биологических наук
- Никандрова Татьяна Сергеевна, кандидат педагогических наук
- Одинцова Мария Антоновна, кандидат психологических наук
- Осницкий Алексей Константинович, доктор психологических наук
- Ослон Вероника Нисоновна, кандидат психологических наук
- Панцырь Сергей Николаевич, кандидат психологических наук
- Переверзева Дарья Станиславовна, кандидат психологических наук
- Романова Раиса Сергеевна
- Рычкова Ольга Валентиновна, доктор психологических наук
- Сачкова Марианна Евгеньевна, доктор психологических наук
- Семаго Наталья Яковлевна, кандидат психологических наук
- Симановский Андрей Эдгарович, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук
- Сопов Владимир Федорович, кандидат психологических наук
- Сорокин Александр Борисович, кандидат биологических наук
- Статников Александр Исакович, кандидат психологических наук
- Суетина Оксана Анатольевна, кандидат медицинских наук
- Сунько Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук
- Тюшкевич Светлана Анатольевна, кандидат психологических наук
- Хломов Кирилл Данилович, кандидат психологических наук
- Шведовская Анна Александровна, кандидат психологических наук
- Шинина Татьяна Валерьевна, кандидат психологических наук
- Шульга Татьяна Ивановна, доктор психологических наук
- Шербакова Анна Михайловна, кандидат педагогических наук
- Якимова Татьяна Валерьевна, кандидат психологических наук
- Яковлева Ирина Михайловна, доктор педагогических наук

Коллектив редакции и редакционный совет журнала «Аутизм и нарушения развития» также благодарит наших уважаемых авторов, наших читателей и желает всем крепкого здоровья и плодотворного нового 2023 года!

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 Актана, предоставленный Общественным
объединением детей с аутизмом «Рука в руке»
(г.Бишкек, Кыргызстан)

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
Сервис по оформлению подписки на журнал
<https://www.pressa-rf.ru>
Интернет-магазин периодических изданий
«Пресса по подписке»
www.akc.ru

Электронная версия журнала на портале
психологических изданий МГППУ:
<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 Aktan,
provided by the Public Association “Hand in Hand”
(Bishkek, Kyrgyzstan)

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
Service on subscription to the journal
<https://www.pressa-rf.ru>
Internet-shop of periodical editions
“Subscription press”
www.akc.ru

Open access online-version available
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