

АУТИЗМ и нарушения развития. № 1. Том 21
Autism and Developmental Disorders (Russia). № 1. Vol. 21

2023



12+

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

Главный редактор

Хаустов А.В. (Россия), кандидат педагогических наук, директор, 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» (МГПУ)
- **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
- **Эрц 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 МПГУ
- **Ахутина Т.В. (Россия)**, доктор психологических наук, главный научный сотрудник лаборатории нейропсихологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
- **Баландина 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
- **Владимирова О.Н. (Россия)**, доктор медицинских наук, доцент, ректор ФГБУ ДПО «Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей-экспертов»
- **Воловцов 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 МПГУ
- **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 педагогический 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 МПГУ
- **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
- **Шпизберг Л.Л. (Россия)**, руководитель по научной и методической работе Центра реабилитации инвалидов детства «Наш Солнечный Мир»
- **Яковлева И.М. (Россия)**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики МГППУ

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
- **Vladimirova O.N. (Russia)**, Doctor of Medicine, rector of, St. Petersburg Institute for the Improvement of Doctors-Experts
- **Volovets 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"»
- **Orehkova 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 L.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. 21. № 1 – 2023

Специальный выпуск
«Доступность информации для людей
с РАС в повседневной жизни, образовании и работе»

AUTISM AND DEVELOPMENTAL DISORDERS (RUSSIA)

Scientific and practical journal

Vol. 21. No 1 – 2023

The special issue
«Availability of information for the individuals with ASD
in everyday life, education and work»

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

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



СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ

О.В. Загуменная, Л.А. Чистякова, П.Л. Богорад
Обеспечение доступности текстовых материалов в процессе обучения детей с РАС в начальной школе 3

А.С. Колганова, А.В. Обухова
Адаптация и создание доступных текстов на медицинскую тематику для людей с аутизмом с использованием методов «Социальные истории» и «Ясный язык» 15

М.Е. Караневская, О.В. Сиснева
Обеспечение участия лиц, имеющих психические расстройства и нарушения речи, в оценке их навыков и возможностей при помощи средств альтернативной и дополнительной коммуникации 22

А.Р. Бурцева, С.С. Андреев
Формирование коммуникативных и социальных навыков у подростков с РАС с помощью электронных технологий (гаджетов) 33

О.А. Попова
Обзор электронного коммуникативного приложения системы альтернативной коммуникации PECS IV+ 41

О.Н. Владимирова, О.А. Мирошниченко, Н.П. Чистякова
Вопросы информационной доступности для людей с инвалидностью, имеющих ментальные нарушения, включая РАС 49

Н.А. Мальцева, Д.А. Мельникова
Обзор современных исследований методов визуальной поддержки 59

ИССЛЕДОВАНИЕ РАС

И. Балчиюниене, А.Н. Корнев
Особенности речи и устного дискурса при детском аутизме: описание случая спонтанного билингвизма. Часть I: Клинико-anamnestическое исследование 68

С.М. Валявко, А.И. Шебалкова
Исследование эмоционального выгорания у учителей, работающих с подростками с расстройствами аутистического спектра 76

С.А. Морозов, С.С. Морозова, Н.В. Тарасова, С.Г. Чигрина
Исследование отношений внутри семьи, имеющей ребёнка с аутизмом, и ее отношений с социальным окружением 86

НОВОСТИ, СОБЫТИЯ ДОКУМЕНТЫ 94

CONTENTS

EDUCATION & INTERVENTION METHODS

O.V. Zagumennaya, L.A. Chistyakova, P.L. Bogorad
Means to Increase Texts Accessibility for Primary Schoolers with ASD during Teaching Process 3

A.S. Kolganova, A.V. Obuhova
Writing and Adapting Medicine-Related Texts for People with Autism Using “Social Stories” and “Easy Language” Methods 15

O.V. Karanevskaya, M.E. Sisneva
Ensuring the Participation of the Individuals with Mental Disorders and Speech Disabilities in the Skills and Capabilities Evaluation using Methods of Augmentative and Alternative Communication 22

A.R. Burtseva, S.S. Andreev
Building Communicative and Social Skills in an Adolescent with ASD Using Electronic Technologies (Gadgets) 33

O.A. Popova
Overview of the PECS IV+ Alternative Communications System Digital App 41

O.N. Vladimirova, N.P. Chistyakova, O.A. Miroshnichenko
Information Accessibility for People with Mental Disabilities, Including Autism Spectrum Disorders 49

N.A. Maltseva, D.A. Melnikova
Review of the Up-to-Date Visual Support Research 59

RESEARCH OF ASD

I. Balčiūnienė, A.N. Kornev
Speech and Oral Discourse in a Child with Autism Spectrum Disorder: A Case Study of Spontaneous Bilingualism. Part I: Clinical and Anamnestic Evaluation 68

S.M. Valyavko, A.I. Shebalkova
A Study of Emotional Burnout in Teachers Working with Adolescents with Autism Spectrum Disorders 76

S.A. Morozov, S.S. Morozova, N.V. Tarasova, S.G. Chigrina
The Relationships within a Family Having a Child with Autism and the Family Relations with the Social Environment 86

NEWS, EVENTS, DOCUMENTS 94

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ
EDUCATION & INTERVENTION METHODS

Обеспечение доступности текстовых материалов в процессе обучения детей с РАС в начальной школе

Загуменная О.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2012-9613>, e-mail: olexmk9@yandex.ru

Чистякова Л.А.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0361-7001>, e-mail: ludmilatchistyakova@gmail.com

Богорад П.Л.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4563-0308>, e-mail: polina.bogorad@gmail.com

Возможности понимания обращённой речи детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС) зачастую бывают ограничены. Доступность для них текстовых материалов обеспечивается за счет определённых средств, которые улучшают понимание услышанной или прочитанной информации и способствуют более успешному обучению детей. Рассматриваются причины трудностей восприятия и понимания текстовой информации детьми с РАС, например, бедный словарный запас, незнание лексического значения слов, непонимание переносного значения слов или скрытого смысла из-за бедности социального опыта. Представлены основные направления педагогической работы по развитию и совершенствованию понимания речи, по обеспечению доступности текстов, такие как формирование умения слушать собеседника, формирование начальных грамматических представлений, развитие фразовой речи, улучшение навыка чтения и др. Перечислены основные виды текстовой информации, с которыми встречаются дети на уроках, например, тексты инструкций, правил, задач, литературных произведений. Также предлагаются средства, которые помогают облегчить работу с текстовыми материалами, сделать их более доступными, адаптировать к индивидуальным возможностям обучающихся. Даны практические рекомендации, которые будут полезны педагогам, работающим с обучающимися с РАС, а также родителям детей.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), понимание речи, доступность текстовых материалов, адаптация текстов, алгоритмы, задачи, инструкции, литературные произведения

Для цитаты: Загуменная О.В., Чистякова Л.А., Богорад П.Л. Обеспечение доступности текстовых материалов в процессе обучения детей с РАС в начальной школе // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 1. С. 3–14. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210101>

Means to Increase Texts Accessibility for Primary Schoolers with ASD during Teaching Process

Olga V. Zagumnaya

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2012-9613>, e-mail: olexmk9@yandex.ru

Ludmila A. Chistyakova

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0361-7001>, e-mail: ludmilatchistyakova@gmail.com

Polina L. Bogorad

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4563-0308>, e-mail: polina.bogorad@gmail.com

Children with autism spectrum disorder (ASD) are often limited in understanding spoken and written language. To make texts accessible for children with ASD specialists use means that improve understanding of verbal or written information and make learning process more successful. The article discusses why children with ASD have difficulties in precepting and understanding textual information, for example, poor vocabulary, ignorance of words lexical meaning, misunderstanding of figurative language or hidden meaning behind words due to poor social experience. We present the main working areas to develop and improve speech understanding: improving reading skills, developing the ability to listen to an interlocutor, developing phrasal speech, forming initial grammatical representations, etc. The main text types that children encounter in the classroom are also listed, for example, instructions, rules, tasks, literary works. We also offer tools that facilitate working with texts, make them more accessible, and adapt to individual capabilities of students. We give practical recommendations that will be useful both to teachers working with students with ASD and their parents.

Keywords: autism spectrum disorders (ASD), speech comprehension, accessibility of text materials, text adaptation, algorithms, tasks, instructions, literary works

For citation: Zagumnaya O.V., Chistyakova L.A., Bogorad P.L. Means to Increase Texts Accessibility for Primary Schoolers with ASD during Teaching Process. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2023. Vol. 21, no. 1, pp. 3–14. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210101> (In Russ.).

Введение

Нарушение понимания речи детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС), которое может сочетаться с аномалиями речевого развития разной степени выраженности, — проблема, встречающаяся довольно часто [1; 9; 23; 24]. Недостаточное понимание проявляется на всех уровнях развития речи [12]: фонологическая обработка [21; 22], понимание слов [18; 19], морфосинтаксический уровень [18], дискурсивный уровень [12]. При этом для процесса развития импрессивной речи у детей с РАС характерна неравномерность [20], что осложняет коррекционное вмешательство.

Следует отметить, что помимо специфических особенностей речи, характерных для детей с РАС, у них могут быть речевые нарушения, которые свойственны детям с задержкой речевого развития, а

именно: бедный словарный запас, как активный, так и пассивный, синтаксические трудности, трудности чтения и письма [6; 7; 9].

Трудности понимания обращённой речи проявляются уже в раннем периоде речевого развития детей. Ребёнок не понимает слова, обозначающие названия предметов, их качества, совершаемые действия. Не выполняет простые речевые инструкции.

В период обучения в школе недостаточное понимание речи затрудняет не только общение с ребёнком, но и сказывается на освоении образовательной программы. Особенно сложной задачей для детей с РАС является понимание прочитанного материала. Центральные расстройства развития, характеризующиеся дефицитом коммуникативного и социального взаимодействия, сочетаются с неполноценными когнитивными процессами обработки информации. Многие дети с РАС могут демонстрировать хорошие

навыки распознавания слов [16], показывать достаточную технику чтения, у некоторых наблюдается гиперлексия [8], но понимание прочитанного при этом часто становится несовершенным.

Анализ исследований в области применения эффективных практик улучшения понимания речи и прочитанного учащимися с РАС показывает актуальность изучения этого вопроса для обучения педагогов практическому применению возможных методов [17; 25]. Кроме того, актуальность темы определяется также недостаточным количеством методических пособий, посвящённых данному вопросу.

Причины трудностей

Затрудненность восприятия текстовых материалов, с которыми сталкивается ребёнок на уроках, вызвана в большей или меньшей степени ограничениями в понимании обращённой речи, устной и письменной. Причины трудностей восприятия и понимания текстовой информации различны и зависят как от общего уровня речевого развития ребёнка и уровня интеллекта, так и от специфических особенностей, свойственных детям с РАС [6].

Перечислим некоторые из них:

- недостаточная техника чтения;
- незнание лексического значения слов: понимание ребёнком речи ограничено бытовым уровнем, и большинство слов, особенно относящихся к таким частям речи как наречия, местоимения, причастия, деепричастия, а также слов, с которыми ребёнок ранее не сталкивался в быту, оказываются недоступными для понимания;
- недостаточное понимание абстрактных понятий: ребёнок может достаточно хорошо понимать конкретные понятия в рамках своего лексического запаса, но испытывает большие трудности при понимании слов, не несущих конкретного предметного значения, а обозначающих признак предмета или отношение между предметами;
- недостаточное понимание грамматических отношений, логико-грамматических конструкций, в том числе отношений, выраженных предлогами;
- недостаточное понимание операций формо- и словообразования;
- трудности понимания переносного значения слов, образных выражений, скрытого смысла;
- недостаточное понимание временной последовательности и логики происходящих событий;
- недостаточное понимание социальных взаимоотношений, чувств героев, морально-нравственных аспектов поступков;
- недостаточное понимание интонационно-выразительных средств, значения знаков препинания.

В результате при работе с текстовыми материалами ученик испытывает различные трудности. Так, например, если ребёнок недостаточно владеет техникой

чтения, он с трудом, очень медленно прочитывает одно слово за другим, понимая лишь значение отдельных слов и не улавливая смысла того, о чём он читает.

Недостаточный словарный запас и незнание лексического значения слов резко ограничивают понимание любых текстов. Для ученика становятся недоступными такие виды деятельности как ответы на вопросы по тексту, особенно если они не требуют прямого цитирования, определение темы текста, его основной мысли, деление текста на части и составление его плана, а в дальнейшем устный пересказ или изложение.

Недостаточное понимание грамматических отношений, логико-грамматических конструкций, помимо перечисленных трудностей, затруднит работу с текстом задач. Ребёнок, хорошо владеющий арифметическими действиями, может не справиться с задачей, так как затруднится перевести текст условия и вопроса в математическую запись.

Недостаточное понимание социальных взаимоотношений героев, морально-нравственных аспектов поступков не позволит ребёнку понять и сделать оценочные суждения о поступках героев, высказать собственные впечатления о прочитанном.

Недостаточное понимание абстрактных понятий затруднит освоение ребёнком терминов, встречающихся в большом количестве на всех уроках.

Направления работы по развитию понимания речи

Работа над развитием и совершенствованием понимания речи должна носить комплексный характер и осуществляться всеми специалистами, работающими с ребёнком как на уроках, так и во внеурочное время [4; 6; 7; 10; 13; 14; 15]. Она должна проводиться по следующим направлениям:

- совершенствование навыка чтения;
- формирование умения слушать собеседника;
- развитие фразовой речи;
- формирование начальных грамматических представлений;
- формирование представлений о последовательности действий (серии сюжетных картинок);
- работа с художественными текстами;
- формирование развёрнутой фразы, грамматического строя речи;
- анализ фразы с помощью вопросов;
- рассказ по сюжетной картинке с опорой на вопросы;
- анализ художественного текста;
- формирование понимания логико-грамматических конструкций;
- развитие мышления и речи;
- развитие понимания переносных смыслов высказывания;
- формирование пересказа по сюжетным картинкам.

Важно сделать работу ребёнка на уроке максимально осмысленной с учётом его индивидуальных возможностей и успешной, поддержать мотивацию к обучению и в глобальном смысле помочь в освоении образовательной программы. С этой целью необходимо обеспечить доступность текстовых материалов, с которыми встречается ребёнок.

Понятие доступности текстовых материалов

Что подразумевается под доступностью текстовых материалов для обучающихся с РАС? С одной стороны, важно добиться максимального понимания того, что услышал или прочитал ребёнок. В ряде случаев, несмотря на прилагаемые усилия, понимание всё равно будет недостаточным. И тогда мы пытаемся добиться того, чтобы ребёнок успешно справился с предложенным заданием, содержащим тот или иной вид текстовой информации, несмотря на то, что он его недостаточно понял. Мы должны, с одной стороны, дать ученику необходимую опору, обеспечив текст, например, заранее подготовленным визуальным рядом, а с другой, — обучить конкретным шагам, действиям, то есть познакомить ребёнка с алгоритмом, которому он сможет следовать при выполнении того или иного задания. Таким образом, даже без полного понимания текста ребёнок всё равно может быть успешным.

Виды текстовой информации

Прежде чем рассмотреть возможные способы, которые помогут сделать текстовые материалы более доступными для обучающихся с РАС, выделим основные виды текстовой информации, с которыми встречается ученик на тех или иных уроках при освоении адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования (АООП НОО).

Во-первых, это различного рода **тексты**:

— тексты на уроках чтения: от самых маленьких, состоящих из нескольких предложений (на первых годах обучения), до текстов литературных произведений различного уровня сложности в зависимости от варианта АООП НОО, по которому обучается ребёнок;

- тексты параграфов по окружающему миру;
- тексты упражнений по русскому языку;
- тексты задач по математике;
- тексты определений, правил по различным предметам.

Все эти тексты состоят из одних и тех же языковых единиц, а именно слов и предложений, но работа с ними на разных уроках имеет как общие черты, так и свою специфику.

Во-вторых, в качестве отдельного вида текстовой информации мы считаем нужным выделить **инструк-**

ции к заданиям. Понимание инструкций представляет особую сложность для обучающихся с РАС: неправильно понятая инструкция может затруднить или сделать недоступным для ребёнка выполнение всего задания, в результате чего может возникнуть впечатление, что ребёнок не усвоил изучаемый материал.

Рекомендации

Мы предлагаем средства, облегчающие работу с текстовыми материалами, делающие их более доступными, адаптированными к индивидуальным возможностям обучающихся

Работа над внешним видом текста

Важный аспект, который необходимо учитывать, так как он может повлиять на восприятие текста, а соответственно, на его понимание, — это *внешний вид* самого текста, будь то упражнение по русскому языку, задача по математике или текст литературного произведения. Под внешним видом мы понимаем расположение текста на листе, его объём, шрифт, интервалы между словами и строчками.

У одного ребёнка могут быть трудности зрительного восприятия. Другого может пугать большой объём задания. У третьего снижены темповые характеристики деятельности, или недостаточно автоматизирован навык чтения, и он, например, медленно читает. Педагогу важно предусмотреть это и продумать, как должен выглядеть текст задания, адаптировать его внешний вид таким образом, чтобы ребёнку было проще его воспринимать и работать с ним.

Так, например, можно «извлечь» нужный нам текст со страницы учебника или рабочей тетради и разместить его на отдельном листе, бланке. В результате ребёнок не будет отвлекаться на другой материал, другие картинки и т.д. Кроме того, это поможет нам избежать негативной реакции ребёнка при виде большого количества заданий на странице учебника.

Ещё при подготовке такого бланка педагог может поменять шрифт, сделать его, при необходимости, крупнее, увеличить интервалы между словами, чтобы ребёнок лучше видел каждое слово в отдельности, или строками, чтобы ему было удобно следить по тексту, что-то подчёркивать, делать пометки. Кроме того, можно варьировать размеры текста, его объём в зависимости от индивидуальных возможностей детей.

Использование алгоритмов при решении задач

На уроках математики часто самым непростым заданием для обучающихся являются **тексты задач**. Ученик, который достаточно хорошо овладел арифметическими действиями и успешно справляется с решением примеров, уравнений, с вычислениями по формулам, может не решить даже самую простую задачу, если её текст будет им неправильно понят. Он может, используя увиденные цифры, составить реше-

ние, но из-за недостаточного понимания отдельных слов, грамматических и смысловых конструкций может ошибиться в знаке, в количестве действий и т.д.

Задача — это связанный лаконичный рассказ (текст), в котором введены значения некоторых величин (численные компоненты) и предлагается найти другие неизвестные значения величин, зависящие от данных и связанные с ними определёнными соотношениями, указанными в условии. Причём эти соотношения выражены логико-грамматическими конструкциями различной сложности. Структура текста задачи такова, что в нём можно выделить условие и требование (вопрос), которое не всегда выражено в форме вопросительного предложения. Исходя из этого определения, мы видим то, с чем у ребёнка могут возникнуть сложности: понимание логико-грамматических конструкций, выделение числовых компонентов, особенно если они записаны не цифрами, а словами, выделение вопроса и того, что нужно найти.

Кроме того, детям непросто работать с задачами из-за разнообразия их типов и вариантов оформления. К одним нужно нарисовать схему в виде отрезка, к другим начертить таблицу, к третьим написать краткую запись. Особенно актуальна эта проблема для учеников, обучающихся по вариантам 8.1 и 8.2 АООП НОО. С одной стороны, схемы, таблицы, краткая запись как средство дополнительной визуализации могут помочь некоторым ученикам лучше понять задачу и прийти к правильному решению. С другой, — самостоятельное их оформление на первых этапах обучения бывает недоступным. В этом случае рекомендуется использовать их в качестве дополнительной визуальной опоры (помимо реальной иллюстрации с изображением сюжета задачи) и предлагать уже в готовом виде. Так, ученику вначале будет нужно только правильно записать решение задачи — пример. Использование подобных бланков с минимальной необходимостью заполнения является важным способом адаптации учебного материала для обучающихся с РАС и не только на уроках математики [2].

По мере дальнейшего обучения мы сможем предлагать ребёнку схему, краткую запись с отсутствующими элементами, которые ему будет нужно дописать, а после уже записать решение и ответ.

Для того чтобы работа с текстом задачи проходила более осмысленно, чтобы ученик мог постепенно переходить к самостоятельному выполнению, мы должны дать ему опору. Такой опорой может послужить **алгоритм** действий. Важно, чтобы на первоначальных этапах, когда ребёнок только знакомится с алгоритмом и учится по нему работать, педагог подбирал однотипные задачи, требующие чёткого следования предложенному алгоритму.

Приведём пример работы с алгоритмом применительно к задаче из учебника по математике для первого класса авторов Моро М.И., Степановой С.В., Волковой С.И. [11].

Текст задачи: У Милы было 4 шарика. 1 шарик лопнул. Сколько шариков осталось у Милы?

После прочтения задачи в неадаптированном виде ученикам сразу предлагается адаптированный вариант текста (см. рис. 1) и алгоритм к нему (см. рис. 2).

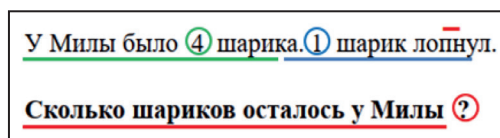


Рис. 1.

Алгоритм к задаче:


	Я сделал
1. Читаю задачу. 	<u>Условие</u> <u>Вопрос</u>
2. Краткая запись	
3. Решение	
4. Ответ	

Рис. 2.

Обучение как бы происходит «с конца»: работа проводится уже с выполненной задачей. Ребёнок сопряжённо с учителем (по образцу) следует по предложенному алгоритму и, пользуясь карандашами нужного цвета, подчёркивает нужные слова поверх уже имеющихся линий. Затем в бланке с минимальной необходимостью заполнения (см. рис. 3) он вписывает нужные цифры в краткую запись, обводит или записывает решение, вписывает необходимую цифру в ответ.

Краткая запись

Было – ш.

Лопнул – ш.

Осталось - ? ш.

Решение

Ответ: шарика осталось у Милы.

Рис. 3.

Так ученик с недостаточным пониманием речи может постепенно, выполняя аналогичные задания по одному и тому же алгоритму, понять принцип этого алгоритма и научиться пользоваться им самостоятельно при решении задачи, когда её текст будет уже не адаптирован.

В зависимости от возможностей обучающихся можно использовать различные алгоритмы: с краткой записью или без нее, со схемой или без схемы. На рисунке 4 приведён пример задачи с другим алгоритмом (он приведен на рис. 5). Этот алгоритм подойдёт для учеников, понимающих речь на более высоком уровне [3].

На яблоне висело 7 золотых яблок. Жар-птица унесла 2 яблока.
Сколько золотых яблок осталось на яблоне?

Рис. 4.

Алгоритм к задаче:

- Я читаю задачу.
- Я обвожу цифры в кружок.
- Я подчеркиваю главные слова в условии.
- Я подчеркиваю главное слово в вопросе.
- Я рисую схему.
- Я пишу решение.
- Я пишу ответ.

Рис. 5.

В данном алгоритме фигурирует схема. Она может использоваться отдельно или как дополнение к картинке. Если при изучении состава числа учитель уже познакомил учеников с определённым вариантом схемы, то его можно использовать и при решении задач. Например, к данной задаче схема может быть такой (см. рис. 6):

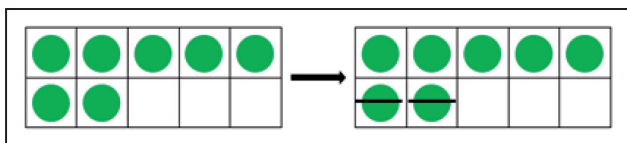


Рис. 6.

В обоих вариантах адаптированных текстов задач (см. рис. 1, рис. 4) для того чтобы ученик научился лучше вычленять в задаче вопрос, его выделяют жирным шрифтом. Кроме того, в алгоритме на рис. 2 сделано дополнительное выделение основных элементов задачи: условие, вопрос, решение, ответ.

Для поддержания интереса обучающихся можно подбирать задачи с интересующей учеников сюжетной линией (например, из любимого мультфильма), об объектах или предметах, которые являются для

учеников мотивационными и/или входящими в ряд их сверхценных интересов.

Работа с текстами литературных произведений

На уроках чтения на начальных этапах ребёнок работает с короткими текстами, состоящими из нескольких предложений, а позже перед ним уже тексты литературных произведений различного жанра, от стихов до прозы. Появляется необходимость в адаптации целых **литературных произведений** с целью обеспечения их доступности для обучающихся с РАС.

Для того чтобы ученик мог на доступном уровне познакомиться с предлагаемым текстом, необходимо не только адаптировать само литературное произведение, но и сценарий всего урока (занятия). Так например, он может состоять из отдельных небольших этапов, которые будут повторяться из урока в урок. Таким образом, ученики постепенно научатся работать с текстом. Кроме того, знакомая предсказуемая структура урока и предлагаемых заданий поможет упорядочить поведение обучающихся, отдельные виды заданий положительно скажутся на формировании навыков коммуникации и т.д.

Представим структуру работы с текстом литературного произведения, которой мы пользовались при обучении детей по варианту 8.3 АООП НОО. Она включает следующие пункты:

- выбор произведения;
- адаптацию текста;
- подготовку к осознанному восприятию текста;
- самостоятельное чтение;
- работу над пониманием прочитанного.

Рассмотрим более подробно каждый из этих пунктов.

Правильный *выбор литературного произведения* необходим для того, чтобы работа с текстом была интересна и максимально доступна обучающимся. Объём произведения, его содержание должны соответствовать речевым возможностям детей. Так, на начальных этапах работы с текстами литературных произведений при их подборе важно учесть несколько аспектов:

- небольшой объём;
- интересный сюжет;
- близость к жизненному опыту обучающихся;
- небольшое число героев;
- наличие достаточного количества иллюстраций (как предметных, так и сюжетных).

В качестве примера рассмотрим рассказ Н. Носова о детях «На горке», который можно предложить обучающимся в зимнее время года. Произведение имеет небольшой объём; его сюжет близок жизненному опыту детей и может оказаться для них интересным; в произведении небольшое число героев («Котёнок Чижов» и объединённые в одно действующее лицо «ребята»); к нему можно подобрать большое количество готовых сюжетных иллюстраций.

После того как произведение выбрано, проводится *адаптация* внешнего вида текста (см. структуру работы с текстом выше).

Для обеспечения наибольшей доступности и в последующем наилучшего понимания используются дополнительные способы адаптации самого текста:

— удаление устаревших слов («А народ лесной закручинился» — «А звери в лесу загрустили» (Н. Сладков «Всею своё время»);

— удаление сложных метафор с сохранением смысловой нагрузки, сюжетной линии;

— замена незнакомых малоиспользуемых в речи слов на понятные ребёнку синонимы;

— разделение текста на небольшие смысловые отрывки и сопровождение их иллюстрациями и вопросами, которые в дальнейшем помогут проверить, насколько ученики поняли, о чём они прочитали. Вначале вопросы будут простыми, конкретными, чтобы ученики могли найти дословный ответ в тексте. Постепенно формулировки вопросов будут усложняться.

Важным этапом работы с текстом является *подготовка* обучающихся к осознанному восприятию литературного произведения. Эта работа включает просмотр с детьми мультфильма или диафильма по данному произведению, во время которого можно делать остановки, задавать детям вопросы. Такую работу можно рекомендовать на дом.

Произведения лирического жанра станут доступнее, если перед прочтением детям дать прослушать аудиофайл, продемонстрировав тем самым выразительность речи.

Беседа по иллюстрациям перед чтением текста поможет научить детей размышлять (например, почему и куда летят птицы, герой грустный или радуется), обращать внимание на детали, знакомиться с новыми словами.

Также при работе с иллюстрациями появляется возможность выделить главных действующих лиц, второстепенных героев и элементы, которые дополняют представление о сюжете (подробный анализ времени года, места действия, эмоционального состояния героев).

Разбор новых слов — важный момент работы с любым текстом и в частности с текстом литературного произведения. Преследуя цель сделать текст доступным, мы стараемся давать определения к незнакомым словам не из толковых словарей, а подбирать понятные детям синонимы и опираться при этом на само произведение.

Во время чтения текста можно предложить детям найти данные слова, подчеркнуть их, ещё раз обсудить их значение. При работе с незнакомыми словами необходимо активно пользоваться картинками, которые можно раскрашивать, подписывать, обводить и т.д. Это делает изучение новых слов более интересным. В дальнейшем при знакомстве с текстом произведения ученики смогут пользоваться этими изображениями, показывать, когда услышат нужное слово.

Как помочь обучающимся в процессе самого чтения? В зависимости от возможностей конкретного ребёнка ему предлагается прочитать текст в учебнике или на отдельном рабочем листе. Перевод текста на рабочий лист подразумевает его значительную адаптацию, о которой говорилось выше.

Одним из действенных подходов к обеспечению понимания произведения является сопровождение чтения параллельным рисованием героев, их действий, эмоций на листе или на классной доске. Упрощённый схематичный рисунок даст дополнительную возможность визуализировать для ребёнка содержание.

Также необходимо широко использовать моделирование (демонстрацию) действий героев, простую инсценировку глаголов, отрывков с диалогами, сложных для понимания детьми.

Даже после такой большой предварительной работы ученику может потребоваться дополнительная помощь для *понимания прочитанного*, для разбора сюжета произведения.

Характерные вопросы после текста, которые даны в учебнике, могут быть сразу нацелены на поиск скрытого смысла, содержать сложные для понимания вопросительные слова (Почему? Как? Подходит ли? Как объяснить?). Поэтому они бывают нерезультативны в оценке понимания ребёнком произведения. Поэтому бывает необходимо изменить эти вопросы (форму подачи, уровень сложности), чтобы ученики могли на них ответить.

На первых этапах обучения, когда дети только учатся работать с текстами, вопросы могут относиться к каждому предложению. При этом в их формулировках лучше избегать таких вопросительных слов как «зачем», «почему», «для чего» и т.д. Для ответов можно предложить шаблоны с началом фразы, которые дети научатся продолжать по образцу, а позже самостоятельно.

Использование цветовой маркировки, игра «Найди ответ» в тексте, сделают урок более интересным (см. рис. 7).

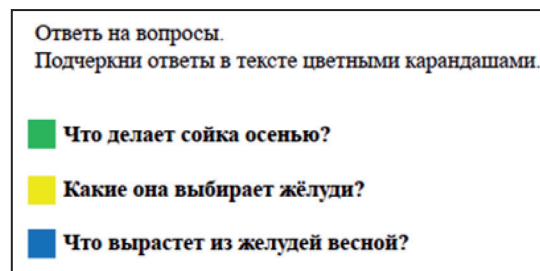


Рис. 7.

Уже с первых небольших рассказов, что идут в послебукварный период обучения, необходимо предлагать практические игровые или тестовые задания, которые будут учить детей анализировать каждое предложение и смысловую линию в целом; будут способствовать развитию связной речи, понимая вопросительных слов, а также умению работать с текстом, учить искать необходимую информацию. В качестве примеров таких заданий приведём следующие:

— работа не с целым текстом, а со смысловыми отрывками;

— повторный анализ иллюстраций, задания с ними;

- выбор верного утверждения из предложенных;
- тесты;
- подбор заголовков к отрывкам произведения;
- кроссворды и др.

Работа с текстами определений, правил

Тексты определений встречаются на всех уроках и содержат в себе описание различных терминов. **Термин** — это слово или словосочетание, которое называет специальное понятие из определённой сферы (учебного предмета). Сами по себе термины представляют собой абстрактные понятия, которые трудны для понимания детьми с РАС.

Правило — высказывание, которое выражает закономерность или отношения между какими-либо явлениями. Правило содержит в себе термины, а также информацию о том, как ими можно оперировать на практике. Тексты правил встречаются преимущественно на таких уроках как русский язык и математика. На уроках русского языка это правила орфографии, пунктуации и т.д., на уроках математики — правила выполнения различных арифметических действий, нахождения различных величин и т.д.

Процесс становления понятийного словаря и понимания образных слов проходит у детей с РАС со значительными затруднениями в усвоении правил по разным предметам не только в начальной школе. Бывает, что визуализировать новый термин невозможно, и от ребят требуют механического заучивания каждого правила. Здесь надо расставить приоритеты между технически хорошо заученным текстом и сформированным навыком выполнения заданий на изучаемое правило. Последнего можно добиться, если больше времени уделить отработке правила, а не его запоминанию. Научиться правильно писать слова, решать задачи с формулами можно только после многократного выполнения аналогичных заданий, направленных на отработку того или иного правила.

Ниже приведём примеры определения из учебника по русскому языку для второго класса автора Капиной В.П. (см. рис. 8, рис. 9) [5].

Слова, которые не составляют основу предложения, являются **второстепенными членами**. Второстепенные члены **поясняют** главные члены предложения, **уточняют** их.

Рис. 8.

Главный член предложения, который обозначает, **о ком** или **о чём** говорится в предложении, называется **подлежащим**. Подлежащее отвечает на вопрос **кто?** или **что?**
 Подлежащее в предложении **подчёркивается** одной чертой.
Птицы летят. Ветер дует.

Рис. 9.

В данных текстах стоит обратить внимание на отдельные моменты, которые могут затруднить восприятие и дальнейшее их понимание. Во-первых, оба текста являются достаточно длинными сложноподчинёнными предложениями; во-вторых, для некоторых детей может быть сложным восприятие слов с переносом. В-третьих, основные термины даны в косвенных падежах, а для детей с РАС, недостаточно владеющих навыками формообразования, перевести их в именительный падеж может быть крайне затруднительным. И когда учитель спросит ребёнка: «Что такое второстепенные члены предложения?», он может растеряться и не понять, какой ответ от него ждут.

Исходя из перечисленных нюансов, можно сформулировать некоторые тезисы, которые важно учитывать при адаптации текстов определений и правил:

- текст должен состоять из простых предложений;
- термины должны употребляться в именительном падеже;
- в тексте лучше избегать переносов, особенно в самих терминах;
- текст определения, правила может быть переведен в схему/таблицу/алгоритм, содержащий необходимые термины и образец выполнения.

Ниже на рисунках 10 и 11 предложены возможные варианты адаптации приведённых выше текстов из учебника (см. рис. 8, рис. 9).



Рис. 10.

Подлежащее
Это главный член предложения.
Обозначает, о ком или о чём говорится в предложении.
Отвечает на вопросы кто? или что?
Подчёркивается <u>одной</u> чертой.
<u>Птицы</u> летят. <u>Ветер</u> дует.

Рис. 11.

При работе с правилами нахождения чего-либо (как найти подлежащее) и правилами выполнения порядка действий при решении примеров удобно пользоваться алгоритмами. Они помогают разбить правило на короткие шаги, требующие последовательного выполнения.

Абстрактные понятия (термины), содержащиеся в правилах, должны быть предварительно объяснены учащимся, причём не с помощью других сложных определений, а, например, с помощью дополнительной визуализации (см. рис. 12) [2].

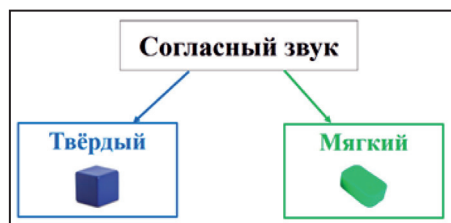


Рис. 12.

Для того чтобы эти адаптированные правила всегда были у ребёнка «под рукой», и он мог ими в нужный момент воспользоваться, можно сделать специальную папку или тетрадь («Папка-помощник»), в которой они будут собраны. Причём важно не запрещать ученику пользоваться визуальными подсказками («чтобы не списывал»), а наоборот, — поощрять, если он сам достал папку и нашёл в ней необходимое правило.

Работа с инструкциями

Необходимость понять прочитанное возникает уже при прочтении инструкции к заданию. Часто эта инструкция бывает многоступенчатой, состоящей из нескольких предложений. И если ребёнок не поймёт её или поймёт частично, он не выполнит задание правильно, в полном объёме.

Инструкция обычно состоит из нескольких предложений и предлагает ученику совершить определённые действия для достижения результата. Учитывая особенности речевого развития детей с РАС, желательно сопровождать письменные инструкции устным повторением и наоборот. Подключение второго анализатора для восприятия информации сделает задание более доступным.

Что может сделать педагог, чтобы облегчить ребёнку понимание инструкции?

Во-первых, на начальных этапах обучения инструкция должна быть краткой и понятной, содержащей одно короткое предложение с одним знакомым глаголом, обозначающим, что нужно сделать.

Во-вторых, чтобы ребёнок сразу видел инструкцию, можно сделать её отличающейся от текста самого задания: поменять шрифт, выделить курсивом, цветом, обвести в рамочку.

Во-третьих, нужно постараться употреблять одни и те же инструкции к однотипным заданиям. Часто в учебниках к однотипным заданиям предлагаются отличающиеся, пусть и незначительно, инструкции. Новое слово, новый речевой оборот, появившиеся в инструкции, могут привести к тому, что ученик воспримет её как новый текст, который будет недостаточно понят.

Одним из способов адаптации инструкций, особенно многоступенчатых, является их разбивка на отдельные шаги в виде алгоритма. То есть вместо одного-двух длинных предложений с большим количеством запятых и второстепенных членов ребёнок видит короткие понятные предложения, расположенные друг под другом. Мы учим ребёнка читать их по очереди и выполнять, ставя отметку о выполнении. Предложения могут быть как побудительными («Возьми линейку»), так и написаны от первого лица («Беру линейку»).

Например, вместо инструкции: «Измерь отрезок АВ, запиши число, обозначающее его длину», можно предложить ученику такую инструкцию-алгоритм:

- Возьми линейку
- Измерь отрезок АВ
- Сколько см получилось?
- Напиши ответ

Подобные алгоритмы помогают не только при понимании инструкций, но и, как мы уже писали, при выполнении самих заданий.

Заключение

Работа по обеспечению доступности текстовых материалов имеет большое значение и должна являться одним из специальных образовательных условий, обеспечиваемых в процессе обучения детей с РАС. Текстовая информация вплетена в каждый учебный предмет, имеет сходные и специфические черты, требующие от педагога подбора соответствующих приёмов работы.

Рекомендации, предложенные в статье, основаны на многолетнем опыте нашей работы по обучению детей с расстройствами аутистического спектра в начальной школе. Изучение вопроса, связанного с особенностями понимания речи детьми с РАС, является перспективным направлением в деятельности специалистов, а также родителей, по обеспечению доступности текстовой информации, с которой сталкиваются дети при обучении и в повседневной жизни. ■

Литература

1. *Аппе Ф.* Введение в психологическую теорию аутизма. Москва: Теревинф, 2006. 215 с. ISBN 5-901599-52-7.
2. *Богорад П.Л., Загуменная О.В., Хаустов А.В.* Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра: Методическое пособие. Москва: ФРЦ МГППУ, 2017. 80 с. ISBN 978-5-94051-156-4.

3. *Гейдман Б.П., Мишарина И.Э., Зверева Е.А.* Математика: Учебник для 1 класса общеобразовательных организаций: Первое полугодие. Москва: Русское слово: МЦНМО, 2017. 136 с. ISBN 978-5-533-01152-5.
4. *Ефименкова Л.Н.* Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Пособие для логопеда. Москва: Владос, 2001. 334 с. ISBN 5-691-00819-6.
5. *Канакина В.П., Горецкий В.Г.* Русский язык: 2 класс: Учеб. для общеобразоват. организаций: В 2 ч.: Ч. 2. Москва: Просвещение, 2017. 143 с. ISBN 978-5-09-046614-1.
6. *Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: МиМ, 1997. 286 с. ISBN 5-7562-0004-5.
7. *Корнев А.Н.* Психология усвоения чтения // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции: Учеб. пособие / О.Б. Иншакова (ред.). Москва: МПСИ; Воронеж: Модэк, 2001. С. 79–87. ISBN 5-89502-258-8.
8. *Костина И.А.* Гиперлексия: Краткий обзор по изучению истории вопроса // Аутизм и нарушения развития. 2005. Т. 3. № 1. С. 7–13.
9. *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
10. *Мисаренко Г.Г.* Дидактический материал для развития техники чтения в начальной школе: Учеб. пособие. 3-е изд., перераб. Москва: Институт инноваций в образовании: Оникс, 2003. 128 с. ISBN 5-329-00780-1.
11. *Моро М.И., Волкова С.И., Степанова С.В.* Математика: 1 класс: Учеб. для общеобразоват. учреждений: В 2 ч.: Ч. 1. Москва: Просвещение, 2021. 127 с. ISBN 978-5-09-022195-5.
12. *Переверзева Д.С., Мамохина У.А., Давыдова Е.Ю. и др.* Особенности понимания речи у детей с расстройствами аутистического спектра младшего школьного возраста // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10. № 4. С. 137–161. DOI:10.17759/cpse.2021100407
13. *Свободина И.Е., Кучаева С.В.* Формирование лексико-семантического понимания и эмоционального восприятия текста у детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития. 2011. Т. 9. № 3. С. 13–29.
14. *Хотылева Т.Ю., Галактионова О.Г., Ахутина Т.В.* Профилактика и преодоление трудностей в обучении на раннем этапе: Методическое пособие. Москва: В. Секачев, 2013. 108 с. ISBN 978-5-88923-358-9.
15. *Чистякова Л.А.* Я читаю... // Аутизм и нарушения развития. 2011. Т. 9. № 3. С. 47–55.
16. *Accardo A.L., Finnegan E.G.* Teaching reading comprehension to learners with autism spectrum disorder: Discrepancies between teacher and research-recommended practices // Autism. 2019. Vol. 23. № 1. Pp. 236–246. DOI:10.1177/1362361317730744
17. *Accardo A.L.* Research synthesis: Effective practices for improving the reading comprehension of students with autism spectrum disorder // DADD Online Journal. 2015. Vol. 2. № 1. Pp. 7–20.
18. *Arutunian V., Lopukhina A., Minnigulova A. et al.* Language abilities of Russian primary-school-aged children with Autism Spectrum Disorder: Evidence from comprehensive assessment // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2021. Vol. 52. № 2. Pp. 584–599. DOI:10.1007/s10803-021-04967-0
19. *Arunachalam S., Luyster R.J.* The integrity of lexical acquisition mechanisms in autism spectrum disorders: A research review // Autism Research. 2016. Vol. 9. № 8. Pp. 810–828. DOI:10.1002/aur.1590
20. *Åsberg J.* Patterns of language and discourse comprehension skills in school-aged children with autism spectrum disorders // Scandinavian Journal of Psychology. 2010. Vol. 51. № 6. Pp. 534–539. DOI:10.1111/j.1467-9450.2010.00822.x
21. *Habib A., Harris L., Pollick F. et al.* A meta-analysis of working memory in individuals with autism spectrum disorders // PLOS ONE. 2019. Vol. 14. № 4. Article № E0216198. 25 p. DOI:10.1371/journal.pone.0216198
22. *Jokel A., Armstrong E., Gabis L. et al.* Associations and dissociations among phonological processing skills, language skills and nonverbal cognition in individuals with Autism Spectrum Disorder // Folia Phoniatrica et Logopaedica. 2021. Vol. 73. № 3. Pp. 222–232. DOI:10.1159/000505744
23. *Norrelgen F., Fernell E., Eriksson M. et al.* Children with autism spectrum disorders who do not develop phrase speech in the preschool years // Autism. 2015. Vol. 19. № 8. Pp. 934–943. DOI:10.1177/1362361314556782
24. *Rose V., Trembath D., Keen D. et al.* The proportion of minimally verbal children with autism spectrum disorder in a community-based early intervention programme // Journal of Intellectual Disability Research. 2016. Vol. 60. № 5. Pp. 464–477. DOI:10.1111/jir.12284
25. *Singh B.D., Moore D.W., Furlonger B.E. et al.* Reading Comprehension and Autism Spectrum Disorder: a Systematic Review of Interventions Involving Single-Case Experimental Designs // Review Journal of Autism and Developmental Disorders. 2021. Vol. 8. Pp. 3–21. DOI:10.1007/s40489-020-00200-3

References

1. *Happé F.* Vvedenie v psikhologicheskuyu teoriyu autizma [Autism: An Introduction to Psychological Theory]. Moscow: Publ. Terevinf, 2006. 215 p. ISBN 5-901599-52-7.
2. *Bogorad P.L., Zagumennaya O.V., Khaustov A.V.* Adaptatsiya uchebnykh materialov dlya obuchayushchikhsya s rasstroistvami autisticheskogo spektra: Metodicheskoe posobie [Adapting educational materials for autistic students: Handbook]. Moscow: Publ. Federal Resource Center of the Moscow State University of Psychology and Education, 2017. 80 p. ISBN 978-5-94051-156-4.
3. *Geidman B.P., Misharina I.E., Zvereva E.A.* Matematika: Uchebnik dlya 1 klassa obshcheobrazovatel'nykh organizatsii: Pervoe polugodie [Maths: 1st grade general education schoolbook: First semester]. Moscow: Publ. Russkoe slovo: Publ. Moscow Center for Continuous Mathematical Education, 2017. 136 p. ISBN 978-5-533-01152-5.

4. Efimenkova L.N. Korrektsiya ustnoi i pis'mennoi rechi uchashchikhsya nachal'nykh klassov: Posobie dlya logopeda [Correction of oral and written speech in elementary school students: Speech therapist's handbook]. Moscow: Publ. Vldos, 2001. 334 p. ISBN 5-691-00819-6.
5. Kanakina V.P., Goretskii V.G. Russkii yazyk: 2 klass: Ucheb. dlya obshcheobrazovat. organizatsii [Russian language: 2nd grade: General education textbook]: in 2 pts.: Pt. 2. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 2017. 143 p. ISBN 978-5-09-046614-1.
6. Kornev A.N. Narusheniya chteniya i pis'ma u detei: uchebno-metodicheskoe posobie [Reading and writing disorders in children: Teaching handbook]. Saint Petersburg: Publ. MiM, 1997. 286 p. ISBN 5-7562-0004-5.
7. Kornev A.N. Psikhologiya usvoeniya chteniya [Psychology of learning to read]. In *Inshakova O.B. (ed.) Pis'mo i chtenie: trudnosti obucheniya i korrektsii: Uchebnoe posobie [Writing and reading: Challenges in learning and correction: Teaching handbook]*. Moscow: Publ. MPSI; Voronezh: Publ. Modek, 2001. Pp. 79–87. ISBN 5-89502-258-8.
8. Kostina I.A. Hyperlexia: A short review of the history of the study. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2005, vol. 3, no. 1, pp. 7–13.
9. Mamokhina U.A. 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
10. Misarenko G.G. Didakticheskii material dlya razvitiya tekhniki chteniya v nachal'noi shkole: Ucheb. posobie [Didactic material for developing reading technique in elementary school: Teaching handbook]. 3rd ed., reworked. Moscow: Publ. Institute for innovation in education: Publ. Oniks, 2003. 128 p. ISBN 5-329-00780-1.
11. Moro M.I., Volkova S.I., Stepanova S.V. Matematika: 1 klass: Uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii [Maths: 1st grade: Schoolbook for general education]: in 2 pts.: Pt. 1. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 2021. 127 p. ISBN 978-5-09-022195-5.
12. Pereverzeva D.S., Mamokhina U.A., Davydova E.Yu. et al. Receptive Language in Primary-School-Aged Children with Autism Spectrum Disorder. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2021, vol. 10, no. 4, pp. 137–161. DOI:10.17759/cpse.2021100407
13. Ssobodina I.E., Kuchaeva S.V. Formirovanie leksiko-semanticheskogo ponimaniya i emotsional'nogo vospriyatiya teksta u detei s autizmom [Formation of lexical and semantic understanding and emotional perception of the text in autistic children]. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2011, vol. 9, no. 3, pp. 13–29.
14. Khotyleva T.Yu., Galaktionova O.G., Akhutina T.V. Profilaktika i preodolenie trudnostei v obuchenii na rannem etape: Metodicheskoe posobie [Preventing and overcoming challenges in education at the early stage: Teaching guidelines]. Moscow: Publ. V. Sekachev, 2013. 108 p. ISBN 978-5-88923-358-9.
15. Chistyakova L.A. Ya chitayu... [I read...]. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2011, vol. 9, no. 3, pp. 47–55.
16. Accardo A.L., Finnegan E.G. Teaching reading comprehension to learners with autism spectrum disorder: Discrepancies between teacher and research-recommended practices. *Autism*, 2019, vol. 23, no. 1, pp. 236–246. DOI:10.1177/1362361317730744
17. Accardo A.L. Research synthesis: Effective practices for improving the reading comprehension of students with autism spectrum disorder. *DADD Online Journal*, 2015, vol. 2, no. 1, pp. 7–20.
18. Arutunian V., Lopukhina A., Minnigulova A. et al. Language abilities of Russian primary-school-aged children with Autism Spectrum Disorder: Evidence from comprehensive assessment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2021, vol. 52, no. 2, pp. 584–599. DOI:10.1007/s10803-021-04967-0
19. Arunachalam S., Luyster R.J. The integrity of lexical acquisition mechanisms in autism spectrum disorders: A research review. *Autism Research*, 2016, vol. 9, no. 8, pp. 810–828. DOI:10.1002/aur.1590
20. Åsberg J. Patterns of language and discourse comprehension skills in school-aged children with autism spectrum disorders. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2010, vol. 51, no. 6, pp. 534–539. DOI:10.1111/j.1467-9450.2010.00822.x
21. Habib A., Harris L., Pollick F. et al. A meta-analysis of working memory in individuals with autism spectrum disorders. *PLOS ONE*, 2019, vol. 14, no. 4, article no. E0216198. 25 p. DOI:10.1371/journal.pone.0216198
22. Jokel A., Armstrong E., Gabis L. et al. Associations and dissociations among phonological processing skills, language skills and nonverbal cognition in individuals with Autism Spectrum Disorder. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 2021, vol. 73, no. 3, pp. 222–232. DOI:10.1159/000505744
23. Norrelgen F., Fernell E., Eriksson M. et al. Children with autism spectrum disorders who do not develop phrase speech in the preschool years. *Autism*, 2015, vol. 19, no. 8, pp. 934–943. DOI:10.1177/1362361314556782
24. Rose V., Trembath D., Keen D. et al. The proportion of minimally verbal children with autism spectrum disorder in a community-based early intervention programme. *Journal of Intellectual Disability Research*, 2016, vol. 60, no. 5, pp. 464–477. DOI:10.1111/jir.12284
25. Singh B.D., Moore D.W., Furlonger B.E. et al. Reading Comprehension and Autism Spectrum Disorder: a Systematic Review of Interventions Involving Single-Case Experimental Designs. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2021, vol. 8, pp. 3–21. DOI:10.1007/s40489-020-00200-3

Информация об авторах

Загуменная Ольга Викторовна, учитель начальных классов, методист Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-2012-9613, e-mail: olexmk9@yandex.ru

Чистякова Людмила Андреевна, учитель начальных классов 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: 0000-0002-0361-7001, e-mail: ludmilatchistyakova@gmail.com

Богорад Полина Львовна, методист Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0009-0002-4563-0308, e-mail: polina.bogorad@gmail.com

Information about the authors

Olga V. Zagumnaya, primary school teacher, methodist 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: 0000-0003-2012-9613, e-mail: olexmk9@yandex.ru

Ludmila A. Chistyakova, primary school teacher 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: 0000-0002-0361-7001, e-mail: ludmilatchistyakova@gmail.com

Polina L. Bogorad, methodist 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: 0009-0002-4563-0308, e-mail: polina.bogorad@gmail.com

Получена 24.01.2023

Принята в печать 22.02.2023

Received 24.01.2023

Accepted 22.02.2023

Адаптация и создание доступных текстов на медицинскую тематику для людей с аутизмом с использованием методов «Социальные истории» и «Ясный язык»

Колганова А.С.

Городской психолого-педагогический центр ДОНМ
(ГБУ ГППЦ ДОНМ),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3503-5513> e-mail: KolganovaAS@gppc.ru

Обухова А.В.

Городской психолого-педагогический центр ДОНМ
(ГБУ ГППЦ ДОНМ),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3667-9759>, e-mail: ObuhovaAV@gppc.ru

В работе по созданию доступной среды для лиц с ограниченными возможностями здоровья, пожилых людей, детей и людей, для которых русский язык не является родным, одно из важнейших направлений — адаптация информационных материалов на различные темы. Предоставление доступной информации о медицинских услугах может существенно облегчить посещение медицинских учреждений широкому кругу людей, в том числе с расстройствами аутистического спектра (РАС), имеющих трудности при понимании текстовой информации вследствие ментальных, сенсорных и других особенностей. В связи с тем, что люди с РАС не всегда понимают вербальную информацию (как в виде устной речи, так и в виде написанных текстов), текстовые материалы для них нуждаются в адаптации. Один из методов, позволяющих сделать текст более легким для восприятия, — «Ясный язык». Данный метод включает правила создания и адаптации текстовой и графической информации, делающие их доступными для широкого круга читателей, имеющих трудности при восприятии и понимании информации. Также применяется методика «Социальные истории», разработанная для развития социальных навыков и улучшения навыков понимания различных социальных ситуаций у людей с аутизмом. Методика включает приемы визуальной поддержки текстовых материалов. Социальные истории представляют собой короткие рассказы, посвященные определенной теме, чаще всего сопровождающиеся иллюстрациями. Основная цель социальных историй — информирование об особенностях конкретной ситуации или явления, а также о социально приемлемых способах поведения в этой ситуации. Короткие истории подкреплены иллюстрациями. В статье представлен опыт сочетания методов «Ясный язык» и «Социальные истории» в рамках работы по адаптации информационных текстов на медицинскую тематику для людей с РАС. Работа по адаптации текстов проводилась специалистами Городского психолого-педагогического центра Департамента образования и науки города Москвы. На примере отдельных отрывков социальных историй иллюстрируются некоторые правила метода «Ясный язык».

Ключевые слова: социальные истории, ясный язык, расстройства аутистического спектра (РАС), визуальная поддержка, адаптация текстов, медицинская помощь

Для цитаты: Колганова А.С. Обухова А.В. Адаптация и создание доступных текстов на медицинскую тематику для людей с аутизмом с использованием методов «Социальные истории» и «Ясный язык» // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 1. С. 15–21. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210102>

Writing and Adapting Medicine-Related Texts for People with Autism Using “Social Stories” and “Easy Language” Methods

Anastasia S. Kolganova

Moscow Center of Psychology and Education
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3503-5513>, e-mail: Kolganova AS@gppc.ru

Anastasia V. Obuhova

Moscow Center of Psychology and Education,
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3667-9759>, e-mail: ObuhovaAV@gppc.ru

Currently, much attention is being paid to creating an accessible environment for various groups of people such as people with disabilities, the elderly, children and people for whom Russian is not native language. One of the most important areas is adaptation of information materials on various topics. Providing accessible information about medical services can make medical visits much easier for a wide range of people, including those with autism spectrum disorders (ASD), who have difficulty understanding textual information due to mental, sensory, and other disabilities. Due to the fact that people with ASD do not always understand verbal information (both spoken and written), text materials for them need to be adapted. One of the methods to make text easier to understand is “Easy Language”. This method includes rules for creating and adapting textual and graphic information, making them accessible to a wide range of readers who have difficulties in understanding information. Another method developed to improve social skills and understanding of social situations in people with autism is “Social Stories”. This method combines techniques of visual support of textual materials. Social stories are short stories on a particular topic (most often accompanied by illustrations). Their main goal is to inform readers about characteristics of a specific phenomenon or situation, as well as about the ways of behavior in this situation. The article presents the experience of combining “Social Stories” and “Easy Language” methods as part of work to adapt informational medical texts for people with autism spectrum disorders. The work was carried out by specialists of the Moscow Center for Psychology and Education. Individual excerpts of social stories are used as an example to illustrate some rules of “Easy language” method.

Keywords: Social stories, easy language, autism spectrum disorders (ASD), visual support, materials adaptation, medical care

For citation: Kolganova A.S., Obuhova A.V. Writing and Adapting Medicine-Related Texts for People with Autism Using “Social Stories” and “Easy Language” Methods. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2023. Vol. 21, no. 1, pp. 15–21. DOI:10.17759/autdd.2023210102 (In Russ.).

Введение

Особенности восприятия информации людьми с аутизмом впервые описаны в первой половине XIX века Лео Каннером и Гансом Аспергером. В своих трудах они отмечали необычные реакции пациентов на различные сенсорные стимулы. В те годы ученые и исследователи изучали и описывали внешне заметные проявления гипо- и гиперчувствительности людей с аутизмом к разнообразным сенсорным сигналам: зрительным, слуховым, осязательным, вкусовым, обонятельным, вестибулярным [2; 14; 15].

В зависимости от модальности гипо- или гиперчувствительности люди с расстройствами аутистического спектра (РАС) могут находиться в постоянном поиске сенсорных впечатлений или избегать пресыщения от определенных стимулов. Если имеет место гипочувствительность, — человек с аутизмом может стараться как можно больше времени про-

водить в необходимой для стимуляции деятельности. Это может быть перебирание мелькающего или шуршащего материала; наблюдение за передвигающимися мелькающими объектами; цикличное воспроизведение мелодий, звуков, мычаний и т.д. Если же преобладает гиперчувствительность, — человек с аутизмом будет стараться избегать пресыщения: закрывать уши в излишне «громкой» обстановке, стараться покинуть помещение с избыточной стимуляцией, просить прекратить, выключить или убрать раздражающий стимул [7; 8; 9; 13]. Ученые обращают серьезное внимание на проблему восприятия информации людьми с РАС. Появляются новые исследования, направленные на изучение особенностей обработки сенсорной информации, сравнение подходов к работе с детьми с аутизмом [3; 5]. На сегодняшний день научным сообществом выделяются следующие особенности [2; 6]:

— искаженное или фрагментарное восприятие;

- трудности обработки и интегрирования нескольких сенсорных стимулов;
- повышенная сенсорная чувствительность;
- пониженная сенсорная чувствительность;
- трудности коммуникации;
- трудности восприятия вербальной и текстовой информации.

Методы адаптации текстовой информации для людей с РАС

Важно отметить, что трудности восприятия текстовой информации присутствуют не только у людей с РАС, и предложенные методы полезны в работе и с другими категориями людей, испытывающих трудности в адаптации текстовых материалов для облегчения их понимания.

Ясный язык

Метод «Ясный язык» (easy read, easy-to-read, easy language) используют при подготовке учебников, информационных листовок, публичных оповещений и иных социально важных сообщений [10; 12]. Распространение ясного языка в Европе идет с 1998 г., в России разработка национального стандарта по ясному языку началась в 2022 году рабочей группой проекта АПП «Перевод на ясный и простой языки в России» совместно с Федеральным агентством по техническому регулированию и метрологии (Росстандарт) [11].

Ясный язык представляет собой методику предоставления письменной информации в форме, которая подходит для людей с особенностями ментального развития, пожилых людей, детей, людей, для которых язык текста не является родным. Таким образом, ясный язык делает текстовую информацию доступной для широкого круга читателей, в том числе для читателей с аутизмом.

Для того чтобы текст соответствовал критериям ясного языка, должны быть соблюдены определенные условия. В методических рекомендациях по созданию текстов на ясном языке содержатся следующие требования [12]:

- *К словам и предложениям.*

В текстах на ясном языке рекомендуется избегать сложных для понимания слов, специализированных терминов. Предложения в текстах должны быть построены определенным образом, а также специально оформлены (например, каждое предложение должно начинаться с новой строки).

- *К оформлению и представлению числовой информации, таблиц, графиков, схем и изображений.*

Все графические элементы текста должны быть простыми для восприятия, а также точно соответствовать текстовой информации, которую они иллюстрируют.

- *Общие требования к тексту: его теме, содержанию, объёму.*

- *К оформлению текста: используемому шрифту, формату страниц, использованию цветного выделения частей текста.*

Требования к оформлению текстов, написанных на ясном языке, направлены на максимальное облегчение их восприятия: рекомендуется избегать «загромождения» основной информации дополнительными цветами и яркими элементами.

Таким образом, при создании текста на ясном языке необходима адаптация текстового и графического материала, а также тщательное оформление итогового информационного продукта.

Для людей с РАС одной из важных областей, в которых необходима понятная форма подачи информации, является медицина. Люди с аутизмом, как отмечалось, испытывают трудности в социальном взаимодействии и коммуникации, а также могут иметь нарушения сенсорной обработки информации. Посещение медицинских учреждений часто бывает связано с коммуникацией с разными людьми, с воздействием на различные сенсорные анализаторы, а также с болезненными ощущениями. В связи с этим пациенты с аутизмом испытывают трудности при получении медицинских услуг. Многие медицинские вмешательства, и диагностические, и лечебные могут вызывать нежелательное поведение у людей с РАС, что в итоге негативно сказывается на состоянии их здоровья.

Ассоциация психиатров и психологов за научно обоснованную практику (АППсиП) разработала серию материалов «Дружелюбная медицина» [4], цель которых состоит в том, чтобы подготовить медицинских специалистов и пациентов с РАС к визитам. Для пациентов с РАС создана серия социальных историй о посещении врачей различных специальностей, о медицинских процедурах и обследованиях. Также были разработаны брошюры с краткими алгоритмами и рекомендациями для работников медицинских учреждений, родителей и законных представителей детей с РАС, созданы и конструкторы по созданию индивидуальной социальной истории для родителей и законных представителей пациентов с РАС [4].

Социальные истории

Социальные истории — методика, используемая для работы с людьми с аутизмом для информирования и подготовки их к различным социальным ситуациям [1]. Социальные истории представляют собой короткие рассказы, содержащие описание конкретных ситуаций, событий или занятий. Как правило, социальные истории содержат текстовую информацию и иллюстрации к ней. Они могут использоваться для широкого круга ситуаций.

Для создания социальных историй существует десять критериев, подробно описанных в книге Кэрл Грей «Социальные истории. Инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом» [1].

Адаптация текстов социальных историй в соответствии с правилами ясного языка

Специалисты Городского психолого-педагогического центра Департамента образования и науки города Москвы (ГБУ ГППЦ ДОНМ) приняли участие в адаптации текстов социальных историй в соответствии с правилами ясного языка.

В статье представлен промежуточный вариант работы над данным проектом, и представленные тексты могут быть подвергнуты дальнейшему анализу и редактированию. Ниже мы рассмотрим отдельные приёмы адаптации текстов (с применением отдельных правил ясного языка).

На примере информационного сета о медицинской помощи можно проследить основные принципы применения данных методов. Нами был проведён анализ социальных историй и сформулированы рекомендации по адаптации к ним материалов на медицинскую тематику. Рассмотрим несколько примеров с комментариями, размещёнными в конце каждого из них. Важно отметить, что в статье приведены только текстовые варианты социальных историй и их отрывков (без иллюстраций), примеры адаптации касаются только рекомендаций по адаптации текстовой информации.

Пример 1. Социальная история «После чистки зубов»

Приводим начальный текст социальной истории.

«После того как я почистила зубы зубной пастой, я могу почистить зубы, используя:

- зубную нить;
- ирригатор полости рта;
- ершик;
- ополаскиватель для полости рта.

Я аккуратно провожу нитью или флосстиком между зубами, чтобы не повредить десну.

Я осторожно вставляю ершик между зубами. Провожу ершиком аккуратно, чтобы не повредить десну.

Я наливаю в стакан немного ополаскивателя и добавляю немного воды.

Я полощу рот. Я не глотаю ополаскиватель для полости рта.

Я использую ирригатор для удаления остатков пищи.

Ирригатор работает.

Он шумит и щекочет.

Я держу рот открытым.

Я не глотаю воду и сплёвываю ее в раковину.

Я нажимаю кнопку выключения.

И выливаю воду».

После редактирования текст данной социальной истории выглядел следующим образом:

«Зубная щетка хорошо чистит зубы снаружи, но не пролезает в маленькое пространство между зубами.

Между зубами могут оставаться маленькие кусочки еды.

Это может вызывать кариес.

Сначала я чищу зубы зубной щеткой, а потом чищу пространство между зубами.

После того как я почистил зубы зубной пастой, я могу почистить зубы:

- зубной нитью;
- ирригатором полости рта;
- ершиком;
- ополаскивателем для полости рта.

Флосстик — это специальная зубочистка с зубной нитью.

Флосстик нужен для того, чтобы почистить пространство между зубами.

Я аккуратно провожу нитью, или флосстиком, между зубами, чтобы не повредить десну.

Ершик — это маленькая палочка с щёткой на конце.

Ёршик нужен, чтобы почистить пространство между зубами.

Я осторожно вставляю ёршик между зубами.

Провожу ёршиком аккуратно, чтобы не повредить десну.

Я наливаю в стакан немного ополаскивателя и добавляю немного воды.

Я полощу рот, а потом выплёвываю ополаскиватель.

Я стараюсь не глотать ополаскиватель для полости рта.

Ирригатор нужен, чтобы убрать остатки пищи из пространства между зубами.

Ирригатор убирает остатки пищи струёй воды.

Чтобы ирригатор работал, я наливаю в него воду.

Чтобы включить ирригатор, я нажимаю на кнопку.

Ирригатор работает.

Он шумит и щекочет.

Я держу рот открытым.

Я сплёвываю воду в раковину.

Остатки еды тоже падают в раковину.

Я стараюсь не глотать воду.

Я нажимаю кнопку выключения.

И выливаю воду.

Когда я почистил пространство между зубами, мои зубы стали чистыми со всех сторон.

Когда зубы чистые, они дольше остаются здоровыми».

Комментарий.

На примере данной социальной истории мы предлагаем рассмотреть способ адаптации специальной (медицинской) лексики в соответствии с требованиями ясного языка.

В приведенном выше тексте была представлена информация о необходимости использовать зубную нить, или флосстик, для ухода за зубами:

«Я аккуратно провожу нитью, или флосстиком, между зубами, чтобы не повредить десну».

Слово «флосстик» может оказаться непонятным для читателя. В соответствии с правилами ясного языка необходимо добавить пояснение о том, что это такое. Пояснение должно приводиться сразу после слова, которое требует дополнительной информации. Согласно тем же требованиям ясного языка, не рекомендуется использовать сноски и пояснения мелким шрифтом, т.к. это может затруднить восприятие текста.

Соответственно **итоговый текст** может выглядеть следующим образом:

«Флосстик — это специальная зубочистка с зубной нитью.

Флосстик нужен для того, чтобы почистить пространство между зубами.

Я аккуратно провожу нитью, или флосстиком, между зубами, чтобы не повредить десну».

Для данного примера могут быть применены и другие приёмы дальнейшей адаптации текста. Например, предложения могут быть сокращены или разделены на более короткие части.

Пример 2. Социальная история о прохождении обследования на аппарате МРТ (фрагмент).

В полном тексте данной социальной истории описана процедура подготовки и прохождения этого исследования. В тексте приведена подробная информация о длительности процедуры, ходе проведения, сенсорных ощущениях, которые могут возникнуть в процессе, а также о том, как необходимо себя вести во время прохождения исследования на аппарате МРТ. Далее в примере мы приводим небольшой отрывок социальной истории на тему обследования на аппарате МРТ.

Комментарий.

На примере данной социальной истории проиллюстрируем применение правила ясного языка о необходимости использовать одно и то же слово для обозначения сходных объектов или явлений. Данное требование обусловлено тем, что использование различных синонимов может затруднить восприятие текста.

Фрагмент социальной истории про МРТ сначала выглядел так:

«Во время МРТ аппарат сильно шумит.

Машина останавливается, а затем снова запускается несколько раз».

В данном отрывке в первом предложении употребляется слово «аппарат», а в предложении далее используется слово «машина». Как было отмечено, в соответствии с правилами ясного языка рекомендуется использовать для обозначения одних и тех же явлений одинаковые слова. В данном случае в обоих предложениях следует использовать или слово «аппарат», или слово «машина», но не оба варианта. **Итоговый текст** может выглядеть следующим образом:

Во время МРТ аппарат сильно шумит.

Аппарат останавливается, а затем снова запускается несколько раз.

Пример 3. Социальная история на тему процедуры сдачи анализа крови.

В данной социальной истории также содержится подробное описание проведения процедуры: действий медицинских работников, возможных ощущений во время взятия крови на анализ и ожидаемого

поведения пациента во время процедуры. Приведём небольшой отрывок этой социальной истории для иллюстрации еще одного приёма адаптации текста.

«Что такое анализ крови?»

Это укол в вену, чтобы взять немного крови.

Вены — это синие линии, которые я вижу немного под кожей.

Мои вены наполнены кровью.

Анализ крови назначает мой врач.

Он даёт направление».

Комментарий.

На примере данного отрывка проиллюстрируем правило ясного языка об использовании слов, имеющих несколько значений.

В социальной истории про анализ крови содержится информация о том, что направление на анализ даёт врач: «Врач даст мне направление на анализ».

Слово «направление» имеет несколько значений. Например, «направление (документ), которое даёт врач», и «направление движения». В соответствии с требованиями ясного языка слова, имеющие разное значение, могут вызвать трудности в понимании текста и требуют дополнительного пояснения. Как было отмечено в *Примере 1*, пояснения в таком случае приводятся в тексте сразу после поясняемого слова. С учётом данных требований **итоговый текст** о направлении на анализ крови может выглядеть так:

«Врач даст мне направление на анализ.

Направление — это бумага, где написано, какой анализ нужно сделать».

Приведенные фрагменты медицинских социальных историй могут быть подвергнуты дополнительным изменениям в процессе работы над проектом. Возможно сокращение предложений и замена слов на более простые аналоги.

Заключение

Нами было рассмотрено несколько примеров адаптации отдельных отрывков социальных историй по медицинской тематике¹. Важно отметить, что при помощи правил ясного языка может быть проанализирован и адаптирован практически любой текст, написанный для широкого круга читателей, от учебников до инструкций по пользованию бытовой техникой, от рекламной афиши культурно-развлекательного мероприятия до информационной брошюры о пользовании банковскими услугами. На наш взгляд, адаптация информационных материалов может значительно облегчить взаимодействие людей с ограниченными возможностями здоровья со служащими и различными структурами, что также ведет к усилению адаптационных процессов социума к потребностям и возможностям разных людей. ■

¹ Подробно познакомиться с информационным сетом «Дружелюбная медицина» можно на сайте doctor.autism.help [4].

Литература

1. *Грей К.* Социальные истории: Инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2018. 432 с. ISBN 978-5-91743-080-5.
2. *Григоренко Е.Л.* Расстройства аутистического спектра: вводный курс: Учебное пособие для студентов. Москва: Практика, 2018. 280 с. ISBN 978-5-89816-163-7.
3. *Деверд С.* Исследование: Обостренные чувства: нарушения обработки сенсорной информации у детей [Электронный ресурс] // Фонд «Выход». 07.08.16. URL: <https://outfund.ru/obostrennye-chuvstva-narusheniya-obrabotki-sensornoj-informacii-u-detej/> (дата обращения: 19.02.2023).
4. Дружелюбная медицина для пациентов с расстройствами аутистического спектра (РАС): Краткие алгоритмы для медицинских специалистов и материалы для родителей [Электронный ресурс] / Ассоциация психиатров и психологов за научно обоснованную практику. 2020. URL: <https://doctor.autism.help/> (дата обращения: 19.02.2023).
5. *Зелиадт Н.* Почему аутизм связан с сенсорными перегрузками [Электронный ресурс] // Фонд «Выход». 06.09.19. URL: <https://outfund.ru/autizm-svyazan-s-sensornymi-peregruzkami> (дата обращения: 19.02.2023).
6. *Нейсон Б.* О ключевых проблемах аутизма: Как мы можем помочь // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 1. С. 57–64. DOI:10.17759/autdd.2016140107
7. *Нейсон Б.* О ключевых проблемах аутизма: Сенсорные аспекты аутизма // Аутизм и нарушения развития. 2015. Т. 13. № 4. С. 33–38. DOI:10.17759/autdd.2016140304
8. *Рогачева Т.В., Михайлова Е.И.* Специфика самовосприятия детьми с расстройством аутистического спектра [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2017. Т. 9. № 4. URL: http://mprj.ru/archiv_global/2017_4_45/nomer03.php (дата обращения: 19.02.2023).
9. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра: Стратегии помощи: Методическое пособие / под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. Москва: ФРИЦ МГППУ, 2018. 70 с. ISBN 978-5-94051-181-6.
10. *Федорова Е.* Поговорим простыми словами: что такое ясный язык [Электронный ресурс] // Агентство социальной информации. URL: <https://www.asi.org.ru/news/2021/03/21/ko-vsemirnomu-dnyu-lyudej-s-sindromom-dauna-nachalsya-proekt-v-kotorom-teksty-perevodyatsya-na-yasnyj-yazyk/> (дата обращения: 19.02.2023).
11. Ясный и простой языки в России: Проект Ассоциации преподавателей перевода [Электронный ресурс]. URL: <https://easyandplain.ru/> (дата обращения: 19.02.2023).
12. «Ясный язык»: как сделать информацию доступной для чтения и понимания: Метод. рекомендации / под ред. Е.Г. Титовой. Минск, 2018. 42 с. (Проект «Доступ к информации для людей с инвалидностью, или Ясный язык»).
13. *Heller S.* Too Loud, Too Bright, Too Fast, Too Tight: What to Do If You Are Sensory Defensive in an Overstimulating World. New York: Quill: Harper Perennial, 2003. 400 p. ISBN 0-06-093292-9.
14. *Kanner L.* Autistic disturbances of affective contact // *Nervous Child*. 1943. № 2. Pp. 217–250.
15. *McPartland J.C., Klin A., Volkmar F.R.* Asperger Syndrome: Assessing and Treating High-Functioning Autism Spectrum Disorders. New York: Guilford, 2014. 482 p. ISBN 978-1-4625-1414-4.

References

1. *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.
2. *Grigorenko E.L.* Rasstroistva autisticheskogo spektra: vvodnyi kurs: Uchebnoe posobie dlya studentov [Autism spectrum disorders: Introductory course: Manual for higher education]. Moscow: Publ. Praktika, 2018. 280 p. ISBN 978-5-89816-163-7.
3. *DeWeerd S.* Issledovanie: Obostrennye chuvstva: narusheniya obrabotki sensornoj informatsii u detei [Talking sense: What sensory processing disorder says about autism] // “Way Out” Foundation. 07.08.16. URL: <https://outfund.ru/obostrennye-chuvstva-narusheniya-obrabotki-sensornoj-informacii-u-detej/> (Accessed: 19.02.2023).
4. Druzhelyubnaya meditsina dlya patsientov s rasstroistvami autisticheskogo spektra (RAS): Kratkie algoritmy dlya meditsinskikh spetsialistov i materialy dlya roditelei [Amiable medicine for patients with autism spectrum disorders: Short algorithms for medical specialists and materials for parents] / Assotsiatsiya psikhiatrov i psikhologov za nauchno obosnovannuyu praktiku [Association of psychiatrists and psychologists for science-based practice]. 2020. URL: <https://doctor.autism.help/> (Accessed: 19.02.2023).
5. *Zeliadt N.* Pochemu autizm svyazan s sensornymi peregruzkami [Sensory overload in autism may stem from hypervigilant brain] // “Way Out” Foundation. 06.09.19. URL: <https://outfund.ru/autizm-svyazan-s-sensornymi-peregruzkami> (Accessed: 19.02.2023).
6. *Nason B.* Core Challenges in Autism. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2016, vol. 14, no. 1, pp. 57–64. DOI:10.17759/autdd.2016140107
7. *Nason B.* Core Challenges of Autism: Sensory aspects of autism. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2015, vol. 13, no. 4, pp. 33–38. DOI:10.17759/autdd.2016140304
8. *Rogacheva T.V., Mikhailova E.I.* Spetsifika samovospriyatiya det'mi s rasstroistvom autisticheskogo spektra [Specifics of self-perception in children with autism spectrum disorders]. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii: elektronnyi nauchnyi zhurnal = Medical psychology in Russia: scientific e-journal*, 2017, vol. 9, no. 4. URL: http://mprj.ru/archiv_global/2017_4_45/nomer03.php (Accessed: 19.02.2023).
9. *Khaustov A.V., Manelis N.G. (eds.)* Sensornye osobennosti detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra: Strategii pomoshchi: Metodicheskoe posobie [Sensory specifics of children with autism spectrum disorders: Teaching guidelines].

Moscow: Publ. Federal Resource Center of the Moscow State University of Psychology and Education, 2018. 70 p. ISBN 978-5-94051-181-6.

10. *Fedorova E.* Pogovorim prostymi slovami: chto takoe yasnyi yazyk [Let’s talk in simple words: what is Clear Language] // Agentstvo sotsial’noi informatsii [Social Information Agency]. URL: <https://www.asi.org.ru/news/2021/03/21/ko-semirnomu-dnyu-lyudej-s-sindromom-dauna-nachalsya-proekt-v-kotorom-teksty-perevodyatsya-na-yasnyj-yazyk/> (Accessed: 19.02.2023).
11. Yasnyi i prostoi yazyki v Rossii: Proekt Assotsiatsii prepodavatelei perevoda [Easy and Plain Language in Russia: Project of the Association of Translation Teachers]. URL: <https://easyandplain.ru/> (Accessed: 19.02.2023).
12. *Titova E.G. (ed.)* “Yasnyi yazyk”: kak sdelat’ informatsiyu dostupnoi dlya chteniya i ponimaniya: Metod. rekomendatsii [“Easy Language”: how to make information accessible for reading and comprehension: Teaching guidelines]. Minsk, 2018. 42 p. (Proekt “Dostup k informatsii dlya lyudej s invalidnost’yu, ili Yasnyi yazyk” [“Access to information for persons with disabilities, or Easy Language” project]).
13. *Heller S.* Too Loud, Too Bright, Too Fast, Too Tight: What to Do If You Are Sensory Defensive in an Overstimulating World. New York: Publ. Quill: Publ. Harper Perennial, 2003. 400 p. ISBN 0-06-093292-9.
14. *Kanner L.* Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 1943, no. 2, pp. 217–250.
15. *McPartland J.C., Klin A., Volkmar F.R.* Asperger Syndrome: Assessing and Treating High-Functioning Autism Spectrum Disorders. New York: Publ. Guilford, 2014. 482 p. ISBN 978-1-4625-1414-4.

Информация об авторах

Колганова Анастасия, учитель-дефектолог Городского психолого-педагогического центра департамента образования и науки города Москвы (ГБУ ГППЦ ДОНМ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3503-5513>, e-mail: KolganovaAS@gppc.ru

Обухова Анастасия, педагог-психолог Городского психолого-педагогического центра департамента образования и науки города Москвы (ГБУ ГППЦ ДОНМ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3667-9759>, e-mail: ObuhovaAV@gppc.ru

Information about the authors

Anastasia S. Kolganova, special-education teacher, Moscow Center of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3503-5513>, e-mail: KolganovaAS@gppc.ru

Anastasia V. Obuhova, psychologist, Moscow Center of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3667-9759>, e-mail: ObuhovaAV@gppc.ru

Получена 02.02.2023

Received 02.02.2023

Принята в печать 22.02.2023

Accepted 22.02.2023

Обеспечение участия лиц, имеющих психические расстройства и нарушения речи, в оценке их навыков и возможностей при помощи средств альтернативной и дополнительной коммуникации

Караневская О.В.

Московский городской университет (МГПУ);
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9800-4768>, e-mail: karanevskaysov@mgpu.ru

Сиснёва М.Е.

Центр лечебной педагогики «Особое детство» (ЦЛП)
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0144-5792>, e-mail: msisneva@yandex.ru

Оценка навыков и возможностей людей, имеющих психические расстройства и нарушения речи, является важной задачей специалистов. На экспериментальном подготовительном этапе опроса 50-ти таких респондентов проводилось определение возможностей их участия в оценке степени самостоятельности и необходимого сопровождения. Были использованы средства альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) и визуальной поддержки. Изучение процесса создания специальных условий для их опроса проведено на базе стационарных организаций социального обслуживания психоневрологического профиля. Выявлены условия, необходимые для участия респондентов в проведении опроса: установление первичного контакта, определение средств коммуникации, уровня понимания устной речи и др. Применялись методы направленного наблюдения, обучающей игровой ситуации, выполнения практических заданий. Для анализа оптимального выбора средств АДК и визуализации был использован метод case study. Установлен продуктивный контакт с 92% респондентов, они продемонстрировали согласие на участие в опросе. Полное понимание целей опроса было достигнуто в 33% случаев. 74% респондентов смогли полностью пройти опрос. Определено, что для создания специальных условий участия респондентов в опросе и выбора средств АДК необходимы оценка сильных и слабых сторон коммуникативных способностей, доступных средств коммуникации, возможностей использования символов АДК и обучения им респондентов и др. Результаты могут быть использованы в проведении дальнейших этапов исследовательской работы по уточнению навыков и возможностей лиц, не пользующихся речью как основным средством коммуникации.

Ключевые слова: лица с психическими расстройствами, нарушения речевой коммуникации, средства альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК), оценка степени самостоятельности, оценка необходимого сопровождения

Финансирование: Исследование проведено в рамках проекта Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в Будущее» по созданию научно-методического центра на базе РБОО «Центр лечебной педагогики» г. Москвы.

Для цитаты: Караневская О.В., Сиснёва М.Е. Обеспечение участия лиц, имеющих психические расстройства и нарушения речи, в оценке их навыков и возможностей при помощи средств альтернативной и дополнительной коммуникации // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 1. С. 22–32. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210103>

Ensuring the Participation of the Individuals with Mental Disorders and Speech Disabilities in the Skills and Capabilities Evaluation using Methods of Augmentative and Alternative Communication

Olga V. Karanevskaya

Institute of Special Education and Psychology MSPU
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9800-4768>, e-mail: karanevskaysov@mgpu.ru

Maria E. Sisneva

Regional Non-Profit Social Organization
“Center for Curative Pedagogics “Special Childhood””

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0144-5792>, e-mail: msisneva@yandex.ru

Determination of skills and capabilities of the individuals with mental disorders and speech disabilities is an important task for specialists. At the experimental stage, 50 respondents were interviewed to reveal the possibilities of their participation in the follow-up evaluation of the independent living skills and level of required support. The methods of augmentative and alternative communication (AAC) and visual support were used. The study of the process of development of special conditions for the interview was carried out in the setting of psychoneurological residential institutions. We identified conditions, which are required for the participants: establishing of the primary contact, determining the communication means and the level of understanding of oral speech etc. Methods of directed observation, learning game situations, and practical tasks were used. The case study method was used to analyze the optimal choice of AAC and visibility means. A productive contact was established with 92% of respondents, they agreed to participate in the interview. Full understanding of the interview's objectives was achieved in 33% cases. 74% of respondents were able to complete the interview. It was determined that the development of special conditions for the participation of the respondents in an interview and the choice of AAC methods involves the following factors: assessment of the strengths and weaknesses of the communicative abilities; available means of communication; possibilities of using AAC symbols and teaching the respondents to use them etc. The results can be used in carrying out further stages of research to determine the skills and capabilities of persons who do not use speech as the main means of communication.

Keywords: individuals with mental disorders, speech disabilities, augmentative and alternative communication, evaluating the capacity for independent living, determining the level of required assistance

Funding: The study was conducted as a part of the Project of Sberbank Charitable Foundation “Contribution to the Future” to create a scientific and methodological center based on the Center for Curative Pedagogics, Moscow

For citation: Karanevskaya O.V., Sisneva M.E. Ensuring the Participation of the Individuals with Mental Disorders and Speech Disabilities in the Skills and Capabilities Evaluation using Methods of Augmentative and Alternative Communication. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2023. Vol. 21, no. 1, pp. 22–32. DOI: <https://doi.org/10.17759/autidd.2023210103> (In Russ.).

Введение

Большое число граждан Российской Федерации, имеющих инвалидность вследствие психического расстройства, проживают в стационарных организациях социального обслуживания психоневрологического профиля: детских домах-интернатах (ДДИ) и психоневрологических интернатах (ПНИ). По данным 2019 г., число таких граждан составило 156000 и ежегодно увеличивается [18]. В 2016 г. по Поручению вице-премьера Правительства РФ О.Ю. Голодец Министрством труда и социальной защиты РФ была

начата реформа ПНИ. В марте 2019 г. по результатам комплексной межведомственной проверки деятельности всех российских ПНИ и ДДИ состоялось заседание Совета при Правительстве РФ по вопросам попечительства в социальной сфере, по итогам которого вице-премьером Правительства РФ Т.А. Голиковой был дан ряд поручений органам исполнительной власти. Одно из них касалось проведения исследования самостоятельности лиц, проживающих в ПНИ, и необходимого им сопровождения.

Минтруда РФ была создана Рабочая группа по разработке, организации, апробации и внедрению крите-

риев отнесения граждан, страдающих психическими расстройствами, к частично трудоспособным и способным проживать самостоятельно с учетом предоставления им необходимых социальных услуг. В нее вошли представители ведущих некоммерческих организаций (НКО), оказывающих помощь инвалидам целевой группы. Определение степени самостоятельности и необходимого сопровождения человека с нарушениями психических функций является важной задачей в решении вопроса обеспечения качества его жизни. В мировой практике накоплен различный инструментарий, позволяющий оценить ежедневные потребности, уровень функционирования и возможности человека с психическими нарушениями [10; 11; 23; 24]. В 2019–2020 гг. Федеральным научным центром реабилитации инвалидов им. Альбрехта Минтруда РФ было проведено научно-практическое исследование «Критерии оценки способностей инвалидов с нарушениями психических функций проживать самостоятельно и с сопровождением и осуществлять трудовую деятельность» [5]. В ходе этого исследования был разработан и апробирован «Опросник оценки степени самостоятельности лиц с нарушениями психических функций и необходимого им сопровождения» [19]. Была создана адаптированная версия опросника для проведения обследований граждан с инвалидностью, имеющих психические нарушения и не использующих речь как основное средство коммуникации.

В 2020–2021 гг. апробация этого инструмента была проведена в ряде конформационных исследований в детских и взрослых стационарных организациях социального обслуживания Москвы, Санкт-Петербурга и Нижегородской области, а также в квартирах сопровождаемого проживания НКО и в работе со взрослыми инвалидами, проживающими в семьях [19]. Помимо работников государственных организаций, к проведению исследований были привлечены сотрудники НКО: педагоги-дефектологи, клинические психологи и др. В конформационных исследованиях приняли участие около 1000 респондентов. Примерно треть из них не пользуются речью как основным средством коммуникации.

Обеспечение возможностей непосредственного участия в опросе лиц, не использующих речь как основное средство коммуникации, и эффективного взаимодействия с ними в формате полуструктурированного интервью вызвало определенные затруднения. Адаптированной версии опросника оказалось недостаточно для решения этой проблемы. На этапе подготовки к опросу 50-ти респондентов педагогами-дефектологами и психологами РБОО «Центр лечебной педагогики» был исследован процесс создания специальных условий непосредственного участия респондентов данной целевой группы в проведении опроса с использованием средств альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) и визуальной поддержки (наглядности). Результаты этой работы обобщены в данной статье.

Использование средств АДК в ДДИ и ПНИ

Анализ данных воспитанников детских учреждений Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы (ДТСЗН), полученных в ходе деятельности Рабочей группы по внедрению средств АДК на базе РБОО «Центр лечебной педагогики» при поддержке ДТСЗН, показал, что от 70 до 96% детей, проживающих в этих учреждениях, не пользуются речью как основным средством коммуникации [15].

Использование средств АДК в детских стационарных учреждениях социального обслуживания, в которых проживают воспитанники с нарушениями развития, не носит системный характер. Возможности применения средств АДК зависят не только от потребностей и возможностей ребенка, но и от того, какими системами и средствами АДК владеют специалисты. Неэффективность их использования часто связана с тем, что доступные педагогу средства не подходят конкретному воспитаннику. Следует отметить, что большинство специалистов, владеющих АДК, — это специалисты с высшим психолого-педагогическим образованием, тогда как основное время в ДДИ дети проводят с воспитателями, которые обычно не владеют АДК [6; 8; 20]. Для детей с нарушениями психического развития, проживающих в семьях, существует больше вариантов использования средств АДК в общении с ними. При достаточном понимании роли АДК родителями проводится специальное обучение детей. АДК присутствует как учебная дисциплина и курс коррекционно-развивающих вмешательств в школьном обучении детей целевой группы [17]. Однако и на этапе школьного обучения использование ребенком средств АДК часто носит несистемный характер: далеко не все педагоги владеют АДК; использование средств АДК невозможно без создания ситуации диалога, но задачи обучения могут не предполагать выражения ребенком просьбы или отношения к ситуации. Тяжесть состояния некоторых детей приводит к ограничению возможности использования средств символической коммуникации, недостаточному пониманию самим ребенком своих потребностей (например, ощущая дискомфорт, ребенок не понимает его причину и не может попросить об устранении).

В Российской Федерации происходит накопление опыта использования средств АДК, в том числе с подростками и взрослыми людьми, имеющими психические нарушения и не использующими речь как основное средство коммуникации [1; 2; 14; 15]. Часть лиц этой категории владеют средствами АДК, жестовым языком или письменной речью, но возможности их использования зависят от того, могут ли создать условия для их успешного применения окружающие их люди [21; 22].

Обслуживание и сопровождение людей с психическими нарушениями, не использующих речь как основное средство коммуникации, требует создания

специальных условий, использования профессиональных методов, приемов, средств [1; 2; 3; 4; 7; 9; 12; 13; 16; 19; 20; 21]. В ПНИ, где проживают взрослые люди с психическими нарушениями, практически не используются средства АДК. С одной стороны, это происходит потому, что там проживают люди с самыми разными психическими расстройствами, при этом люди, не использующие речь как основное коммуникативное средство, часто не являются основной категорией проживающих. С другой стороны, в штате ПНИ практически нет специалистов, владеющих АДК, что приводит к невозможности обучения АДК жителей и работников ПНИ, внедрения средств АДК и поддержки их применения.

Материалы и методы

Используемый в исследовании «Опросник оценки степени самостоятельности лиц с нарушениями психических функций и необходимого им сопровождения» ФНЦРИ им. Альбрехта предназначен для опроса лиц с нарушениями психических функций старше 16 лет. Он позволяет определить степень выраженности затруднений автономии респондента, необходимую периодичность, объем и тип услуг сопровождения. В оценку включена 71 функция, входящая в разделы «Активность и участие» Международной классификации функционирования и нарушений жизнедеятельности. Три части опросника, используемого в формате полуструктурированного интервью, включают вопросы, адресованные респонденту, интервьюеру и людям, хорошо знающим респондента (родственникам, законным представителям, персоналу). Помимо определения степени самостоятельности респондента и нуждемости в сопровождении, полученные данные ложатся в основу рекомендаций, направленных на повышение качества его жизни. В исследовании использована адаптированная версия опросника для опроса лиц, имеющих психические нарушения и не использующих речь как основное средство коммуникации. Она включает специальную презентацию, дублирующую вопросы с помощью изображений, фотографий и графических символов.

В качестве эксперимента была предложена организация подготовительного этапа опроса, направленного на создание специальных условий непосредственного участия в опросе респондентов целевой группы с помощью средств АДК и наглядности: установление контакта, объяснение целей опроса и получение согласия на участие в нем, выбор оптимальных средств АДК и визуализации для дальнейшего применения в опросе. В ходе эксперимента применялись методы направленного наблюдения, выполнения практических заданий и обучающей игровой ситуации. Для выбора средств АДК также использовалась информация, полученная от ближайшего окружения респондентов. Поскольку возраст, социальный опыт, психические

нарушения респондентов существенно различались, а общим для всех являлись только неиспользование речи как основного средства коммуникации, то в исследовании применялся метод кейсов (case study).

Описание выборки

Возможности организации специальных условий опроса при помощи средств АДК и визуализации были апробированы на подготовительном этапе опроса 50-ти мужчин и женщин в возрасте от 17 до 58 лет, имеющих психические нарушения и не использующих речь как основное средство коммуникации. Основную часть выборки (56%) составили респонденты с умственной отсталостью умеренной и тяжелой степени, в том числе связанной с хромосомными нарушениями, а также в сочетании с нарушениями опорно-двигательного аппарата. У 18% респондентов были расстройства аутистического спектра (РАС), у 26% — расстройства шизофренического спектра (РШС), в основном манифестировавшие в детском возрасте. Следует отметить, что РАС в основном диагностированы у выпускников детских-домов интернатов (возраст 17–23), в то время как у респондентов зрелого возраста со сходными нарушениями фигурируют диагнозы, относимые к РШС, что может быть связано с отсутствием отлаженной системы диагностики РАС до 2000-х гг. 56% респондентов воспитывались в ДДИ, были переведены в ПНИ и не имели обычного семейного и социального опыта. У 10% респондентов нарушения зрения или слуха наблюдались с раннего возраста. У нескольких респондентов снижение зрения или слуха развилось во взрослом возрасте, однако эти данные не всегда упоминались в медицинских документах, предоставленных интернатами. Не все эти респонденты имели очки или слуховые аппараты. Исследователям приходилось опираться на непосредственные впечатления: поведение, характерное для нарушений зрения или слуха (респонденты низко рассматривали над изображениями, длительно их рассматривали, пристально смотрели в лицо собеседнику, пытались лучше «читать» его речь). Это делало задачу исследователей более сложной: подбирался крупный шрифт, регулировались громкость голоса и дистанция во время беседы и др.

Нарушения речи характерны для многих состояний. Поскольку механизмы, приводящие к возникновению речевых нарушений, разные, то и выборка была достаточно вариативной, в нее попали люди:

- с разным уровнем понимания обращенной речи (от полного понимания речи в разных жизненных ситуациях до возможности ориентироваться на речь только в знакомых ситуациях);

- с разными возможностями использования устной речи (фразовая речь, бывающая недостаточно понятной из-за нарушений звукозаполняемости, использование отдельных слов, прямых и отсроченных эхололий, отдельных вокализаций, в том числе не имеющих явной коммуникативной направленности);

— с разными возможностями использования других средств коммуникации (от письменной речи до невозможности использования любой символической коммуникации).

Ни один респондент не использовал средства устоявшихся лингвистических систем, например, русского жестового языка.

Организация специальных условий для непосредственного участия в опросе лиц, имеющих сочетанные психические и речевые нарушения

В ходе эксперимента, направленного на создание специальных условий для непосредственного участия в опросе лиц, имеющих психические нарушения, не использующих речь как основное средство коммуникации, на подготовительном этапе опроса 50-ти респондентов были выделены следующие задачи:

Установление первичного контакта. В помещении, где проводится опрос, должны быть обеспечены возможности для комфортного расположения и свободного передвижения респондента (в том числе для передвижения при помощи коляски и других технических средств), для изменения дистанции с интервьюером в процессе опроса. По желанию респондента при опросе могут присутствовать знакомые люди, которым он доверяет. Респонденту необходимо время для адаптации: он может осматриваться, усаживаться, выпить воды и пр. Ему могут быть предложены некоторые виды деятельности, выбранные с учетом информации об уровне его функционирования. Например, осмотреть разные предметы на столе, включая различные сенсорные материалы, книги, цветные мелки и бумагу, и пр. При установлении контакта важно понять, какая дистанция комфортна респонденту. Если позволяет помещение, и респондент не испытывает дискомфорта от зрительного контакта, то желательно располагаться напротив респондента. Если такое положение некомфортно респонденту (он избегает взгляда в лицо, или могут быть иные признаки эмоционального дискомфорта: напряженная поза, раскачивание и пр.), то можно сесть иначе, например, по диагонали от собеседника, но так, чтобы видеть выбор респондента при использовании средств АДК и наглядности.

Вне зависимости от уровня понимания респондентом речи интервьюер должен рассказать о целях проведения опроса, в том числе используя визуальные опоры (фотоизображения, рассказ в картинках и пр.). С этической точки зрения важно получить согласие респондента на участие в опросе, даже если значительное снижение понимания речи и выраженные познавательные дефициты не позволяют ему в полной мере осознавать цели опроса. После того как интервьюер представился и рассказал о целях опроса, респондент должен выразить согласие на участие в опросе доступным ему способом (в том числе в тех случаях, когда респондент недееспособен, и согласие

было предварительно подписано опекуном). Например, подтвердить согласие словом или жестом. При опросе респондентов с выраженными интеллектуальными нарушениями вопрос интервьюера должен сочетаться с указанием на визуальные материалы: презентации, картинки и фотографии, карточку-символ «разговаривать». В качестве внешнего проявления согласия респондента на участие в опросе могут выступать улыбка, обращенная к интервьюеру, уменьшение дистанции, рассматривание визуальных материалов и другие свидетельства готовности к взаимодействию.

Определение средств коммуникации, используемых респондентом в повседневном общении. Данные об использовании респондентом средств АДК могут быть получены от окружения респондента и от него самого. Если респондент уже использует средства АДК, то дальнейшее взаимодействие происходит с применением освоенных им средств (например, специального приложения на планшете, изображений из коммуникативного альбома и пр.). Если средства АДК респондент не использует, и нет данных о том, что они использовались им ранее, то у ближайшего окружения респондента уточняется, какими средствами коммуникации он пользуется в повседневном общении: как выражает просьбу, отказ, отношение к событиям, как просит предоставить информацию о чем-то значимом и пр.

Определение возможностей понимания устной речи в новой ситуации с новым человеком. Для решения этой задачи респонденту предлагается выполнение физически доступных инструкций, используемых в быту (садитесь, возьмите карандаш и пр.). При достаточно выраженном желании респондента общаться интервьюер может попросить его переложить карточки, положить бумагу на стол и пр. В процессе взаимодействия оценивается понимание и выполнение простых одноступенчатых и двухступенчатых инструкций и умение находить по просьбе интервьюера предметы, находящиеся в поле зрения, при выборе из нескольких.

Если респондент испытывает сложности в выполнении инструкций, при нахождении предметов, то ему могут быть предложены задания с использованием изображений. Их предъявление сопровождается просьбой найти и показать некоторые изображения. Одновременно предъявляют от 3 до 9 изображений, на которых респондент находит знакомые бытовые вещи, предметы, имеющие определенные признаки, и действия людей, совершаемые в быту.

Определение возможностей использования устной речи. Часто, называя человека «неговорящим», окружающие люди имеют в виду, что он не пользуется речью как средством коммуникации, или его речь малопонятна. При этом человек может использовать для выражения своих потребностей как отдельные слова, так и короткие фразы, плохо понятные из-за нарушений звукопроизношения (например, при

анартрии у человека с церебральным параличом или при нарушениях звукопроизношения у многих людей с синдромом Дауна). Однако нечеткая собственная речь, использование эхололий, цитат некоторыми людьми с РАС и с другими нарушениями является хорошей опорой для участия в опросе с применением наглядного материала.

Определение возможностей использования общепринятых и специальных жестов. Нарушения устной речи при достаточных возможностях движения часто приводят к активному использованию человеком общепринятых жестов (например, жестов приветствия, согласия, отказа или прощания, указательного жеста, выражения непонимания). Кроме распространенных жестов, человек может использовать свои собственные, понятные тем людям, которые хорошо его знают. Например, складывая руки вместе и округляя пальцы, взрослый человек с тяжелыми нарушениями интеллекта интересовался, будут ли на обед котлеты, а совершая движения от плеч к предплечьям, показывал, что ходит в баню.

Определение возможностей узнавания и понимания изображений и символов включает оценку узнавания фотографий, рисунков, пиктограмм. Необходимо учитывать, что далеко не все люди с психическими нарушениями носят очки, когда они им необходимы, поэтому правильное определение величины удобных для респондента изображений является важным аспектом. При нарушениях интеллекта человеку требуется больше времени для рассматривания изображений. Так как респонденты могут отвлекаться на посторонние яркие детали, важно при подборе изображений выбрать максимально похожие на встречающиеся в жизни. Они должны быть контрастны по отношению к фону; на фото, рисунке не должны присутствовать посторонние детали. Используется следующая последовательность оценки узнавания изображений:

- соотнесение предмета и его изображения;
- нахождение одинаковых цветных изображений предметов и действий;
- нахождение разных цветных изображений одного предмета/действия;
- соотнесение цветного и черно-белого изображения одного предмета/действия;
- соотнесение разных изображений и соответствующих пиктограмм.

При оценке узнавания изображений оценивается возможность респондента соотносить услышанное слово и разные изображения. Для обозначения знакомых ему мест (мастерские, спортивная площадка) и людей (персонал и родственники) лучше использовать фотографии. Для обозначения других предметов, событий в процессе опроса используются цветные (реже черно-белые) изображения. Важным условием для использования наглядности является умение респондента делать выбор из нескольких изображений и обозначать его взглядом и/или показом.

Определение возможностей использования и обучения использованию коммуникативных символов.

Одной из центральных задач при проведении опроса является обеспечение респондента способами влияния на поведение интервьюера. Важно, чтобы респондент не просто использовал слова или жесты «да» и «нет», но осознанно выбирал нужный ответ. У людей с выраженными интеллектуальными нарушениями бывает сложности с тем, чтобы давать отрицательный ответ (они соглашаются с тем, что им говорят в комфортном общении, даже если это не соответствует действительности). Поэтому некоторым людям может быть предложена дидактическая игра, в которой интервьюер задает вопрос про изображения на доступном респонденту уровне, а тот отвечает, выражая согласие или несогласие. Вместо жестов «да/нет» могут использоваться звуковые кнопки с надписью и символом. Использование кнопок делает ситуацию менее «учебной». Если респондент отвечает верно, то можно предложить к применению символ «не знаю». Этому не обучают специально, если респондент использует жест (например, пожимает плечами) или иным способом обозначает затруднения с ответом. Если этот символ вводят в обучающую ситуацию, то интервьюер задает вопросы, ответы на которые респондент не знает. По этой же схеме добавляют символы «еще раз/повторите», «другое» (если предлагаемый вариант ответа не подходит респонденту). Использование символа «еще раз» возможно в ситуации, когда слова интервьюера были слышны недостаточно или не были поняты респондентом. Символами «повторите/еще раз», «другое» могут пользоваться респонденты с достаточным уровнем понимания речи и активно участвующие во взаимодействии. Также важно обеспечить респондента символами, позволяющими влиять на ситуацию, например, обозначить нежелание отвечать на вопрос, сообщить об усталости или необходимости перерыва, выразить свое отношение к вопросу.

Предлагаемые символы легко усваивают и охотно используют респонденты без тяжелых интеллектуальных нарушений. Для лиц с выраженными нарушениями интеллекта значительно проще использовать уже привычные символы. Обучение новым символам возможно, но требует больше времени. При появлении затруднений интервьюер может дать им подсказку, задав вопрос типа: «Не знаете (показ на символ) или не хотите говорить (показ на символ)?». Это помогает респонденту выбрать нужный ему ответ. Важно, чтобы респондент выбирал осознанно, а не следовал за указанием интервьюера, поэтому части вопроса можно менять местами (чтобы быть уверенным в том, что респондент не выбирает последнее из услышанного). Следует делать паузы перед подсказкой, задавать вопрос, к которому нет готового ответа. Многие респонденты с выраженными нарушениями интеллекта демонстрируют умения, необходимые для использования этих символов в повседневной жизни, но нуждаются в систематическом обучении.

Определение возможностей использования письменной речи как средства коммуникации. Респонденты имеют очень разный социальный опыт, который мог включать систематическое обучение чтению и письму. В некоторых случаях особенности зрительного восприятия в сочетании с хорошими возможностями запоминания приводят к тому, что неговорящий человек узнает и верно понимает написанные слова, даже при отсутствии систематического обучения. Например, в одной из организаций в опросе участвовал неговорящий молодой человек с аутизмом, который не учился в школе, не обучался чтению, однако узнавал подписанные личные вещи и при этом узнавал не только свои имя и фамилию, но и имена и фамилии других воспитанников (соотносил их фотографии и надписи). Сформированная письменная речь помогает некоторым респондентам отвечать на вопросы интервьюера. Например, женщина 52 лет со значительным снижением интереса к общению, не использующая устную речь в быту, не отвечала на устный вопрос интервьюера, но отвечала на него, если он был написан. В дальнейшем этот способ стали использовать и сотрудники учреждения. В некоторых случаях умение выбирать нужные буквы на таблице русского алфавита позволяет респонденту отвечать на простые вопросы.

Подготовительный этап, создающий условия непосредственного участия респондента с нарушениями речевой коммуникации в опросе, может занимать разное время. Кто-то из респондентов готов участвовать в опросе через 5–7 минут, кому-то требуется значительно больше времени, а в некоторых случаях целесообразно проводить опрос за две встречи: на первой встрече оценить возможности участия и выбрать средства АДК, а на второй встрече провести опрос.

Результаты и обсуждение

В результате проведения подготовительного этапа опроса с 50 респондентами целевой группы интервьюерам удалось установить продуктивный контакт с 92% респондентов. В остальных случаях контакт установить не удалось по следующим причинам: выраженная психотическая симптоматика; высокая пассивность и утомляемость респондента; невозможность перейти от интересных для респондента видов деятельности к более формальному контакту, необходимому для проведения опроса; недостаточность информации о респонденте, которая не позволила правильно интерпретировать его коммуникативные реакции (мимику, вокализацию). 92% респондентов продемонстрировали согласие на участие в опросе. Однако полное понимание целей опроса было достигнуто в 33% случаев (у лиц с умеренными нарушениями интеллекта).

Успешное проведение подготовительного этапа не всегда обеспечивало эффективность проведения

самого опроса. По мнению исследователей, это было связано не с экспериментальными приемами или выбором средств АДК, а с выраженными интеллектуальными ограничениями респондентов, обусловившими непонимание обращенных к ним бытовых вопросов, или с отсутствием у респондентов необходимого социального опыта, в результате чего они не могли понять многие вопросы, важные для определения степени их самостоятельности. Например, человек, всю жизнь проживший в условиях стационарных учреждений, не видел, как используют деньги, не понимал назначения купюр и монет. В некоторых случаях время, отводимое на подготовку к опросу, было недостаточным для того, чтобы респонденты с тяжелыми нарушениями интеллекта могли освоить простые коммуникативные символы и пользоваться ими при опросе. Непосредственный опрос не проводился с 16% респондентов. В 10% случаях опрос проводился частично, и данные по вызвавшим непонимание вопросам были получены от близкого окружения респондентов. Полностью пройти опрос смогли 74% респондентов.

Выводы

Проведение подготовительного этапа опроса, выбранные средства АДК и визуализации оказались эффективными для опроса тех респондентов целевой группы, которые понимают обращенную речь на бытовом уровне и имеют опыт социальной жизни.

Создание специальных условий для их непосредственного участия в опросе требует решения следующих задач:

1. Установление первичного контакта, включая объяснение целей опроса и получение согласия респондента на участие в нем.
2. Выявление коммуникативных средств, используемых респондентом в повседневной жизни.
3. Оценка возможностей понимания устной речи респондентом в новой ситуации с незнакомым человеком.
4. Оценка возможностей использования устной речи.
5. Изучение возможностей использования обычных и специальных жестов.
6. Оценка узнавания и понимания респондентом изображений и общепринятых символов.
7. Исследование возможностей использования коммуникативных символов и обучения их применению респондента.
8. Определение возможностей использования письменной речи в процессе опроса.

Для решения поставленных задач используется информация, полученная от близких респондента, применяются методы направленного наблюдения, выполнения практических заданий и обучающей игровой ситуации.

Для обеспечения более высокого уровня коммуникативной включенности респондентов (во всех ситуациях, а не только при опросе) обучение использованию средств АДК и наглядности должно носить системный характер.

Заключение

Цель проходящей в стране реформы ПНИ — повышение качества жизни граждан, имеющих инвалидность вследствие психического расстройства, и их социальной адаптации. Обеспечение достойного качества жизни невозможно без удовлетворения базовых человеческих потребностей в познании и общении. Социальная адаптация не может быть реализована без коммуникативной включенности человека в отношения с другими людьми и в жизнь в сообществе. Для решения проблем общения, межличностного и группового взаимодействия, выявления познавательных запросов и обучения лиц, не использующих речь как основное средство коммуникации, необходимо применение технологий и средств АДК и визуальной поддержки. ДДИ и ПНИ испытывают острую нехватку специалистов, владеющих этими средствами и способных внедрять их в деятельность учреждений.

Без использования этих средств невозможна и эффективная диагностика лиц целевой группы. Эта же проблема возникла при оценке степени самостоятельности и необходимого сопровождения взрослых инвалидов, проживающих в ПНИ. Адаптированной версии «Опросника оценки степени самостоятельности лиц с нарушениями психических функций

и необходимого им сопровождения» ФНЦРИ им. Альбрехта, предназначенной для опроса лиц целевой группы, оказалось недостаточно для результативного решения этой задачи. Как показали подтверждающие исследования по апробации этого опросника, примерно треть граждан, проживающих в ПНИ, не используют речь как основное средство коммуникации. Для проведения диагностических обследований необходимо создание специальных условий, обеспечивающих возможности непосредственного участия респондентов в проведении опроса. Создание специальных условий и выбор оптимальных средств АДК осуществляется на этапе подготовки к опросу.

Исследование процесса создания таких условий и выбора средств АДК было проведено в нескольких ПНИ при опросе 50 респондентов, имеющих психические нарушения и не использующих речь как основное средство коммуникации. Вследствие разнообразия имеющихся у респондентов психических расстройств, разной специфики и тяжести нарушений речи для анализа оптимального выбора средств АДК и визуализации исследователями был использован метод case study.

Описание конкретных случаев с рекомендациями по выбору оптимальных средств АДК и визуализации при работе с конкретными респондентами будут представлены авторами в следующей статье.

В качестве перспектив данного исследования авторы рассматривают возможность увеличения выборки для более детального изучения факторов, влияющих на успешность создания условий непосредственного участия лиц целевой группы в диагностических вопросах, и поиска способов улучшения этих условий для обеспечения более высокого процента участия. ■

Литература

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра: сборник статей / ред.-сост. В.Л. Рыскина. Санкт-Петербург: Скифия, 2016. 288 с. ISBN 978-5-00025-076-1.
2. Альтернативная коммуникация: Технологии невербальной коммуникации: информационно-методические материалы / под ред. В.Л. Рыскиной. Санкт-Петербург: Городской информационно-методический центр «Семья», 2018. 28 с. ISBN 978-5-906312-16-7.
3. *Басилова Т.А.* Несложное, осложненное и сложное нарушение развития у детей // Специальная педагогика и специальная психология: Коллективная монография. Москва: ЛОГОМАГ, 2013. С. 120–124. ISBN 978-5-905025-19-8.
4. *Беркович М.* Простые вещи: Как устанавливать контакт с людьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития. Санкт-Петербург: Скифия, 2018. 96 с. ISBN 978-5-00025-107-2.
5. *Владимирова О.Н., Ходаковский М.Д., Ишутина И.Н. и др.* Теоретические основы оценки способности лиц с нарушением психических функций проживать самостоятельно, в том числе с сопровождением // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. 2019. Т. 22. № 4. С. 6–14. DOI:10.17816/MSE48952
6. *Гнеденко Я.С., Караневская О.В., Кочеткова Т.В.* Использование средств альтернативной и дополнительной коммуникации в психолого-педагогическом сопровождении детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития и нарушениями поведения в условиях стационарных учреждений социального обслуживания // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2022. № 2. С. 52–66.
7. Жизнь как жизнь: Как помочь особому человеку жить достойно в условиях интерната / под ред. А.Л. Битовой. Москва: Теревинф, 2019. 64 с.
8. *Караневская О.В., Бондарь Т.А.* Готовность к использованию средств альтернативной и дополнительной коммуникации специалистами детских домов-интернатов // Альманах Института коррекционной педагогики. 2020. № 41. С. 86–96.

9. Квятковска М. Глубоко непонятые дети: Поддержка развития детей с тяжелыми и глубокими нарушениями интеллекта. Санкт-Петербург: Скифия, 2016. 368 с. ISBN 978-5-00025-066-2.
10. Ключкова Е.В., Малышев С.Б. Использование «Канадской оценки выполнения деятельности (СОПМ)» для оценки потребностей клиента: Методическое пособие / Техническая помощь Программе поддержки секторальной политики в области социальной защиты – Компонент по предоставлению услуг Таджикистану. Душанбе, 2010. 37 с.
11. Козлов С.И., Гаубрих Н.Ю., Яламов А.С. и др. Обоснование методики по оценке возможности самостоятельного проживания граждан, страдающих психическими расстройствами, проживающими в психоневрологическом интернате // Социальные аспекты здоровья населения. 2019. № 5. 33 с. DOI:10.21045/2071-5021-2019-65-5-5
12. Колдуэлл Ф., Хорвуд Д. Интенсивное взаимодействие и сенсорная интеграция в работе с людьми с тяжелыми формами аутизма. Москва: Теревинф, 2019. 128 с. ISBN 978-5-4212-0601-9.
13. Коэн М.Дж., Герхардт П.Ф. Визуальная поддержка: Система действенных методов для развития навыков самостоятельности. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2021. 280 с. ISBN 978-5-91743-097-3.
14. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учеб.-метод. пособие / под ред. С. Е. Гайдукевич. Минск: БГПУ, 2009. 276 с. ISBN 978-985-501-737-1.
15. Методические рекомендации по использованию альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) в стационарных учреждениях социального обслуживания / под ред. О.В. Караневской. Москва: Теревинф, 2022. 252 с. ISBN 978-5-4212-0651-4.
16. Педагогика и психология лиц с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / под ред. Яковлевой И.М. Москва: НИЦ ИНФРА-М, 2023. 382 с. ISBN 978-5-16-017098-5. DOI:10.12737/1733143
17. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. № 1599 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» (Зарегистрирован 03.02.2015 под № 35850) [Электронный ресурс]. 55 с. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201502050007> (дата обращения: 01.02.2023).
18. Протокол заседания Совета при Правительстве РФ по вопросам попечительства в социальной сфере от 28 марта 2019 г. № 3 [Электронный ресурс]. 6 с. URL: <https://www.popechitely.ru/about/vypiska/> (дата обращения: 01.02.2023).
19. Сиснева М.Е., Евменчикова Т.Д., Битова А.Л. и др. Разработка и апробация опросника оценки степени самостоятельности лиц с нарушениями психических функций и необходимого им сопровождения // Особый ребенок: Исследования и опыт помощи: Вып. 12: науч.-практ. сборник. Москва: Теревинф, 2021. С. 115–146. ISBN 978-5-4212-0646-0.
20. Фадина А.К., Новиков А.Ю., Караневская О.В. и др. Основные направления реализации междисциплинарного взаимодействия в оказании помощи детям-инвалидам, оставшимся без попечения родителей // Альманах Института коррекционной педагогики. 2020. № 41. С. 53–62.
21. Фон Тейнер С., Мартинсен Х. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. Москва: Теревинф, 2015. 432 с. ISBN 978-5-4212-231-8.
22. Beukelman D.R., Mirenda-Baitimor P. Augmentative & Alternative Communication supporting children and adults with complex communication needs. Baltimore: Brookes, 2005. 598 p. ISBN 978-1-55766-684-0.
23. Morosini P.L., Magliano L., Brambilla L. et al. Development, reliability and acceptability of a new version of the DSM-IV Social and Occupational Functioning Assessment Scale (SOFAS) to assess routine social functioning // Acta Psychiatrica Scandinavica. 2000. Vol. 101. No. 4. Pp. 323–329. DOI:10.1034/j.1600-0447.2000.101004323.x
24. Sparrow S., Cicchetti D., Balla D. Vineland Adaptive Behavior Scales. 2nd ed. Circe Pines: American Guidance Service, 2005. [1064] p. ISBN 978-0-7491-5200-0.

References

1. Ryskina V.L. (ed.) Al'ternativnaya i dopolnitel'naya kommunikatsiya v rabote s det'mi i vzroslymi, imeyushchimi intellektual'nye i dvigatel'nye narusheniya, rasstroistva autisticheskogo spektra: sbornik state [Augmentative and alternative communication in work with children and adults with intellectual and motor disabilities and autism spectrum disorders: collected articles]. Saint Peterburg: Publ. Skifiya, 2016. 288 p. ISBN 978-5-00025-076-1.
2. Ryskina V.L. (ed.) Al'ternativnaya kommunikatsiya: Tekhnologii neverbal'noi kommunikatsii: informatsionno-metodicheskie materialy [Alternative communication: Technologies of nonverbal communication: Informational and educational materials]. Saint Peterburg: Publ. Gorodskoi informatsionno-metodicheskii tsentr "Sem'ya" [City resource center "Family"], 2018. 28 p. ISBN 978-5-906312-16-7.
3. Basilova T.A. Neslozhnoe, oslozhnennoe i slozhnoe narushenie razvitiya u detei [Light, complicated and severe developmental disorder in children]. In Spetsial'naya pedagogika i spetsial'naya psikhologiya: Kollektivnaya monografiya [Special education and special psychology: Collective monography]. Moscow: Publ. LOGOMAG, 2013. Pp. 120–124. ISBN 978-5-905025-19-8.
4. Berkovich M. Prostye veshchi: Kak ustanavlivat' kontakt s lyud'mi, imeyushchimi tyazhelye mnozhestvennye narusheniya razvitiya [Simple things: How to establish contact with people with severe multiple developmental disorders]. Saint Peterburg: Publ. Skifiya, 2018. 96 p. ISBN 978-5-00025-107-2.
5. Vladimirova O.N., Khodakovskii M.D., Ishutina I.N. et al. Teoreticheskie osnovy otsenki sposobnosti lits s narusheniem psikhicheskikh funktsii prozhitat' samostoyatel'no, v tom chisle s soprovozhdeniem [Theoretical foundations for assessing

- the ability of persons with mental disorders to live independently, including with support]. *Mediko-sotsial'naya ekspertiza i reabilitatsiya = Medical and Social Expert Evaluation and Rehabilitation*, 2019, vol. 22, no. 4, pp. 6–14. DOI:10.17816/MSER48952
6. *Gnedenko Ya.S., Karanevskaya O.V., Kochetkova T.V.* Ispol'zovanie sredstv al'ternativnoi i dopolnitel'noi kommunikatsii v psikhologo-pedagogicheskom soprovozhdenii detei i podrostkov s tyazhelymi i mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya i narusheniyami povedeniya v usloviyakh statsionarnykh uchrezhdenii sotsial'nogo obsluzhivaniya [Using augmentative and alternative communication in psychological and educational support for children with severe multiple developmental disorders and behavioral disorders in inpatient social care facilities]. *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya = Upbringing and education for children with developmental disorders*, 2022, no. 2, pp. 52–66.
 7. *Bitova A.L. (ed.)* Zhizn' kak zhizn': Kak pomogat' osobomu cheloveku zhit' dostoino v usloviyakh internata [A common life: How to help a special person live with dignity in an institution]. Moscow: Publ. Terevinf, 2019. 64 p.
 8. *Karanevskaya O.V., Bondar' T.A.* Gotovnost' k ispol'zovaniyu sredstv al'ternativnoi i dopolnitel'noi kommunikatsii spetsialistami detskikh domov-internatov [Willingness to use augmentative and alternative communication by the specialists of children's homes]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki = Almanac Institute of special education*, 2020, no. 41, pp. 86–96.
 9. *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.
 10. *Klochkova E.V.* Ispol'zovanie "Kanadskoi otsenki vypolneniya deyatelnosti (COPM)" dlya otsenki potrebnosti klienta: Metodicheskoe posobie [Using the Canadian Occupational Performance Measure (COPM) for assessing the client's needs: Guidelines] / *Tekhnicheskaya pomoshch' Programme podderzhki sektoral'noi politiki v oblasti sotsial'noi zashchity — Komponent po predostavleniyu uslug Tadjikistanu [Technical support for the Program for sectorial politics support in the field of social support — Component for providing services to Tajikistan]*. Dushanbe, 2010. 37 p.
 11. *Kozlov S.I., Gaubrikh N.Yu., Yalamov A.S. et al.* Obosnovanie metodiki po otsenke vozmozhnosti samostoyatel'nogo prozhivaniya grazhdan, stradayushchikh psikhicheskimi rasstroistvami, prozhivayushchimi v psikhonevrologicheskom internate [Scientific Substantiation of Methodological Approaches to Assess Ability of Independent Living of People Suffering from Mental Disorders Residing in a Psychoneurological Boarding School]. *Sotsial'nye aspekty zdorov'ya naseleniya = Social aspects of population health*, 2019, no. 5, 33 p. DOI:10.21045/2071-5021-2019-65-5-5
 12. *Caldwell Ph., Horwood J.* Intensivnoe vzaimodeistvie i sensornaya integratsiya v rabote s lyud'mi s tyazhelymi formami autizma [Using Intensive Interaction and Sensory Integration: A Handbook for Those who Support People with Severe Autistic Spectrum Disorder]. Moscow: Publ. Terevinf, 2019. 128 p. ISBN 978-5-4212-0601-9.
 13. *Cohen M.J., Gerhardt P.F.* Vizual'naya podderzhka: Sistema deistvennykh metodov dlya razvitiya navykov samostoyatel'nosti [Visual Supports for People with Autism: A Guide for Parents and Professionals]. Ekaterinburg: Rama Publishing, 2021. 280 p. ISBN 978-5-91743-097-3.
 14. *Gaidukevich S.E. (ed.)* Metodika uchebno-vospitatel'noi raboty v tsentre korrektsionno-razvivayushchego obucheniya i reabilitatsii: ucheb.-metod. posobie [Methodics of educational work and upbringing in a center for correctional and developmental education and rehabilitation: teaching guidelines]. Minsk: Publ. Belarusian State Pedagogical University, 2009. 276 p. ISBN 978-985-501-737-1.
 15. *Karanevskaya O.V. (ed.)* Metodicheskie rekomendatsii po ispol'zovaniyu al'ternativnoi i dopolnitel'noi kommunikatsii (ADK) v stacionarnykh uchrezhdeniyakh sotsial'nogo obsluzhivaniya [Teaching guidelines on using augmentative and alternative communication (AAC) in inpatient social care facilities]. Moscow: Publ. Terevinf, 2022. 252 p. ISBN 978-5-4212-0651-4.
 16. *Yakovleva I.M. (ed.)* Pedagogika i psikhologiya lits s umstvennoi otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami) [Pedagogy and Psychology of Children with Mental Retardation (Intellectual Disabilities)]. Moscow: Publ. INFRA-M, 2023. 382 p. ISBN 978-5-16-017098-5. DOI:10.12737/1733143
 17. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 19.12.2014 no. 1599 "Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obrazovaniya obuchayushchikhsya s umstvennoi otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami)" (Zaregistririvan 03.02.2015 pod no. 35850) [Decree of the Ministry of education and science of Russian Federation from 19.12.2014 no. 1599 "On establishing the Federal State Educational Standard for students with intellectual disabilities" (Registered on 03.02.2015 under no. 35850)] [Web resource]. 55 p. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201502050007> (Accessed 01.02.2023).
 18. Protokol zasedaniya Soveta pri Pravitel'stve RF po voprosam popechitel'stva v sotsial'noi sfere ot 28 marta 2019 g. no. 3 [Protocol of the Russian Government Council on guardianship in social support session on 28 March 2019 no. 3] [Web resource]. 6 p. URL: <https://www.popechitely.ru/about/vypiska/> (Accessed 01.02.2023).
 19. *Sisneva M.E., Evmenchikova T.D., Bitova A.L. et al.* Razrabotka i aprobatsiya oprosnika otsenki stepeni samostoyatel'nosti lits s narusheniyami psikhicheskikh funktsii i neobkhodimogo im soprovozhdeniya [Developing and approbation of a questionnaire for assessing people with psychological functioning disorders' independence and need for support] // *Osobyi rebenok: Issledovaniya i opyt pomoshchi: Vyp. 12: nauch.-prakt. Sbornik [Special child: Research and experience in support: No. 12: Collected scientific and practical works]*. Moscow: Publ. Terevinf, 2021. Pp. 115–146. ISBN 978-5-4212-0646-0.
 20. *Fadina A.K., Novikov A.Yu., Karanevskaya O.V. et al.* Osnovnye napravleniya realizatsii mezhdistsiplinarnogo vzaimodeistviya v okazanii pomoshchi detyam-invalidam, ostavshimisya bez popecheniya roditeli [The main pathways of interdisciplinary interactions implementation in providing assistance to disabled children deprived of parental care]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki = Almanac Institute of special education*, 2020, no. 41, pp. 53–62.

21. Von Tetzchner S., Martinsen H. Vvedenie v al'ternativnyuyu i dopolnitel'nyuyu kommunikatsiyu: zhesty i graficheskie simvolyy dlya lyudei s dvigatel'nymi i intellektual'nymi narusheniyami, a takzhe s rassstroistvami autisticheskogo spectra [Introduction to Augmentative and Alternative Communication]. Moscow: Publ. Terevinf, 2015. 432 p. ISBN 978-5-4212-231-8.
22. Beukelman D.R., Mirenda-Baitimor P. Augmentative & Alternative Communication supporting children and adults with complex communication needs. Baltimore: Publ. Brookes, 2005. 598 p. ISBN 978-1-55766-684-0.
23. Morosini P.L., Magliano L., Brambilla L. et al. Development, reliability and acceptability of a new version of the DSM-IV Social and Occupational Functioning Assessment Scale (SOFAS) to assess routine social functioning. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 2000, vol. 101, no. 4, pp. 323–329. DOI:10.1034/j.1600-0447.2000.101004323.x
24. Sparrow S., Cicchetti D., Balla D. Vineland Adaptive Behavior Scales. 2nd ed. Circe Pines: Publ. American Guidance Service, 2005. [1064] p. ISBN 978-0-7491-5200-0.

Информация об авторах

Караневская Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, Институт специального образования и психологии, Московский городской университет (МГПУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9800-4768>, e-mail: karanevskaysov@mgpu.ru

Сиснёва Мария Евгеньевна, психолог, Региональная благотворительная общественная организация Центр лечебной педагогики «Особое детство», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0144-5792>, e-mail: msisneva@yandex.ru

Information about the authors

Olga V. Karanevskaya, PhD in Education, associate professor, Institute of Special Education and Psychology MSPU, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9800-4768>, e-mail: karanevskaysov@mgpu.ru

Maria E. Sisneva, psychologist, Regional Non-Profit Social Organization "Center for Curative Pedagogics "Special Childhood", Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0144-5792>, e-mail: msisneva@yandex.ru

Получена 02.02.2023

Received 02.02.2023

Принята в печать 26.02.2023

Accepted 26.02.2023

Формирование коммуникативных и социальных навыков у подростка с РАС с помощью электронных технологий (гаджетов)

Бурцева А.Р.

Благотворительный фонд «Искусство быть рядом»
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2641-8352>, e-mail: burtseva08095@gmail.com

Андреев С.С.

Институт когнитивных нейронаук, Федеральное государственное
автономное образовательное учреждение высшего образования
«Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9734-7606>, e-mail: serjand1567@gmail.com

Привлечение мобильных технологий к работе по поведенческой коррекции у детей и подростков с расстройствами аутистического спектра (РАС) становится все более распространенной стратегией. Использование смартфонов, планшетов, ноутбуков и других гаджетов позволяет специалистам создавать высокомотивационную среду, а также обеспечивать наиболее доступный и комфортный формат предоставления информации, что благотворно сказывается на качестве поведенческих вмешательств. На базе ресурсного центра «Добрый», обеспечивающего комплексную поддержку семей, воспитывающих детей с РАС, в сентябре 2021 года был реализован проект «КиберНЕТики», направленный на обучение подростков с РАС коммуникации в условиях интернет-чата. В статье представлена методология проекта и первичные результаты на примере ученика N. Также приведен вариант опросника для родителей, разработанного с целью определения у подростков с РАС уровня владения гаджетами. Результаты демонстрируют, что использование компьютерно-опосредованных методов общения может быть весьма мотивационным и эффективным для развития грамотности, речевых и коммуникативных навыков у подростков с РАС. Выявлено, что групповой формат обучения общению в онлайн-чате может дополнительно способствовать развитию коммуникативных навыков у подростков за счет возможности имитации действий сверстников.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), мобильные технологии, подростки, социальные навыки, коммуникативные навыки, жизненные компетенции, самостоятельность

Финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке Благотворительного фонда «Искусство быть рядом».

Благодарности: Авторы благодарят ресурсный центр «Добрый» за помощь в организации занятий и сборе данных для исследования.

Для цитаты: Бурцева А.Р., Андреев С.С. Формирование коммуникативных и социальных навыков у подростка с РАС с помощью электронных технологий (гаджетов) // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 1. С. 33–40. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210104>

Building Communicative and Social Skills in an Adolescent with ASD Using Electronic Technologies (Gadgets)

Aleksandra R. Burtseva

Charitable foundation “Art to be close”,
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2641-8352>, e-mail: burtseva08095@gmail.com

Sergey S. Andreev

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9734-7606>, e-mail: serjand1567@gmail.com

The use of mobile technologies in the field of behavioral intervention in children and adolescents with ASD is becoming an increasingly common strategy. Smartphones, tablets, laptops, etc. allow specialists to create a highly motivating environment, as well as to provide the most accessible and comfortable format for giving information, which has a beneficial effect on the quality of behavioral interventions. In September 2021 on the basis of the Dobry resource center, which provides comprehensive support for families raising children with ASD, the CyberNETiki project was implemented, aimed at teaching adolescents with ASD to communicate in an Internet chat. This article details the project’s methodology and primary results using student N data as an example. It also demonstrates an example of a short preliminary parental questionnaire designed to measure the level of gadget proficiency among adolescents with ASD. Our results show that the use of computer-mediated communication methods can be highly motivational and effective for developing literacy, speech and communication skills. It was revealed that teaching communication in a group format (online chat) can further contribute to improving adolescents’ communication skills due to peer imitation.

Keywords: autism spectrum disorder (ASD), mobile technologies, adolescents, social skills, communication, life skills, independence

Funding: The research was carried out with the financial support of the Charitable foundation “Art to be close”.

Acknowledgements: The authors are grateful for the help in organizing the classes and the opportunity to collect data for the study to the “Dobry” resource center.

For citation: Burtseva A.R., Andreev S.S. Building Communicative and Social Skills in an Adolescent with ASD Using Electronic Technologies (Gadgets). *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2023. Vol. 21, no. 1, pp. 33–40. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210104> (In Russ.).

Введение

С появлением сети Интернет компьютерно-опосредованное общение стало невероятно распространенным способом межличностной коммуникации. Общение с помощью технологий занимает уникальное промежуточное положение между использованием устной и письменной речи. Некоторые исследователи называют эту форму языка «письменной речью», или «устным письмом» [6]. Также было высказано предположение, что «netspeak» (общение в сети Интернет) может представлять собой совершенно новый языковой регистр и являться радикально новым лингвистическим средством [5]. Существуют свидетельства того, что компьютерно-опосредованное общение способствовало появлению новых моделей микрокоммуникационного

поведения у подростков [14]. Также было продемонстрировано, что пользование компьютером детьми дошкольного возраста существенно не препятствует использованию языка, и — что наиболее любопытно, — компьютеры обеспечивают богатые возможности для его развития [17].

Таким образом, несмотря на существование множества опасений, что технологии сокращают взаимодействие между людьми, было обнаружено, что использование компьютерных технологий с целью коммуникации, наоборот, способствует социальному взаимодействию, а также развитию ряда когнитивных навыков [14].

У детей и подростков с расстройствами аутистического спектра (РАС) часто наблюдается ряд дефицитов, связанных с речью и коммуникацией [13; 15]. В связи с этим создание и развитие различных

инновационных методик и условий для отработки навыков, связанных с коммуникацией, — актуальное направление поведенческой терапии [9; 11]. Как отмечалось, одним из вариантов является привлечение к работе по поведенческой коррекции мобильных технологий и компьютерно-опосредованного общения [8].

Ряд исследований продемонстрировали, что учащиеся с РАС лучше реагируют на методы обучения, которые включают динамично визуализированную информацию [12]. Также использование компьютерных технологий может минимизировать влияние социальных дефицитов, присущих РАС, путем смягчения сложностей взаимодействия с собеседником [16]. К тому же исследования показали, что само по себе использование компьютеров и мобильных технологий является очень мотивационной деятельностью для детей с РАС в виду последовательного и предсказуемого предоставления информации, что может сделать академические требования, предъявляемые с помощью компьютеров, гораздо более привлекательными [10], и таким образом учащиеся с РАС извлекут больше пользы из обучения речевым, социальным, а также иным видам навыков [1].

Что касается коммуникации, текстовые сообщения с использованием мобильных технологий могут обеспечить простую форму общения, доступную для родителей, учителей, сверстников и людей с РАС. Кроме того, мобильные технологии являются абсолютно естественными в индустриальных культурах, следовательно, использование мобильных технологий для общения с другими людьми соответствует критериям ключевого поведения [3].

В одном из исследований были опрошены взрослые с высокофункциональным аутизмом, использующие мессенджеры и социальные сети для общения. Участники опроса сообщили, что видят много преимуществ в применении смс-сообщений, включая: снижение стресса от невербальных сигналов, возможность найти людей со схожими интересами и заранее определенные механизмы взаимодействия с ними. Однако помимо установления начального контакта с потенциальными друзьями, многие испытывали трудности при поддержании этих отношений, отчасти потому, что им было трудно решить, кому доверять, сколько личных деталей раскрывать и какие социальные правила применять [2]. Но это также свойственно и отношениям, устанавливаемым при личных контактах.

Таким образом, становится очевидно, что использование компьютерно-опосредованных способов общения может быть весьма полезно для развития речевых и коммуникативных навыков у подростков с РАС, однако это требует разработки качественных обучающих программ, а также способов плавной интеграции и сопровождения на начальных этапах взаимодействия с веб-средой [7].

Формирование коммуникативных и социальных навыков у подростка с РАС с помощью электронных технологий

Занятия с подростком N., имеющим РАС, проводились очно в группе от пяти до семи подростков также с диагнозом РАС в возрасте от 10 до 14 лет.

Описание участника

В представленном исследовании в обучающей группе проводилась работа с 12-летним подростком с диагностированным РАС. Мальчик N. вербальный, имеет сопутствующие интеллектуальные нарушения, в пассивном словаре множество существительных, прилагательных, глаголов, в коммуникативном репертуаре есть небольшое количество просьб, чаще всего одним словом. К началу занятий у N. имелся высокий уровень развития навыков понимания обращенной речи.

Предварительная диагностика подростка N.

Мы провели предварительную диагностику N. по основным базовым навыкам с помощью диагностического инструмента ABLLS-R. По результатам диагностики можно было констатировать достаточно высокий уровень речевых навыков, таких как «поведение слушателя» (понимание обращенной речи на слух, простых, бытовых и учебных инструкций, существительных, глаголов, прилагательных). У N. сформированы множество навыков «такт» (наименование существительных, действий или глаголов, характеристик предметов), и определены низкий уровень навыков «интравербал» (навыки ответов на вопросы на слух, ведения диалога, ответов на вопросы по тексту) и «просьбы» (просьбы желаемых предметов, о помощи, о внимании, отказа от нежелаемой деятельности, просьбы расширенной фразы, конкретных действий). В области имитации (повторение движений, поз, двух-и более компонентных действий, эмоций и т.д.) сформированы большинство навыков, кроме имитации движений и повторения с заданной скоростью (быстро или медленно), с заданной интенсивностью (сильно или слабо). Сформирована спонтанная имитация за другими сразу и через некоторый промежуток времени, имитация действий за сверстником во время деятельности, ориентация на сверстника.

Результаты предварительной диагностики подростка N. приведены в таблице 1.

Кроме диагностического инструмента ABLLS-R, одним из важных инструментов был опросник для родителей подростка N., разработанный специально для нашего исследования. Опросник включает вопросы общего характера для сбора первичной информации, вопросы о мотивационной сфере подростка, а также три дополнительные категории вопросов, связанных с гаджетами (табл. 2).

Исходя из данных диагностики, участник N. не умел применять смартфон для коммуникации,

Таблица 1

Результаты диагностики ученика N.

Область тестирования	Навыки
Сотрудничество и мотивация	Высокий уровень сотрудничества, выполняет инструкции учителя, есть несколько разных видов поощрений, сотрудничает с разными инструкторами
Визуальное восприятие	Высокий уровень, все навыки сформированы
Поведение слушателя	Понимание речи на слух на уровне простых предложений, бытовых и учебных инструкций, низкая латентность реакции, понимание сложных (двухступенчатых и более инструкций) недоступно без дополнительных подсказок
Такт	Наименовывает множество предметов и картинок, действий, цветов, некоторые виды характеристик
Интравербальные навыки	Продолжает фразы по функции, категории, бытовой деятельности, отвечает на вопрос: как зовут, не различает вопросительные слова на слух, не отвечает на вопросы о временных и пространственных явлениях, о себе и семье (или отвечает неверно)
Коммуникативные навыки	Низкая коммуникативная инициатива, в репертуаре ограниченное количество просьб, практически не использует вокальную речь для просьбы, только при наличии высокомотивационных стимулов
Имитация	Высокий уровень, все навыки сформированы

Таблица 2

Опросник для родителей

Вопрос	Варианты ответов
Общая информация	
Укажите возраст ребенка	короткий ответ
Умеет ли ваш ребенок читать? (кратко опишите степень развития навыка)	развернутый ответ
Умеет ли ваш ребенок писать? (кратко опишите степень развития навыка)	развернутый ответ
Посещает ли ваш ребенок школу? В каком классе учится?	короткий ответ
Использование гаджетов с сенсорным экраном	
Использует ли ваш ребенок телефон/планшет?	да/нет
Как часто ребенок пользуется телефоном/планшетом? (кратко напишите, сколько в среднем в день/неделю занимает экранное время)	развернутый ответ
Может ли ребенок самостоятельно позвонить?	да/нет/другое
Может ли ребенок самостоятельно печатать?	да/нет/другое
Может ли ребенок самостоятельно ввести простой запрос в «поиске» в интернет-браузере?	да/нет/другое
Просматривает ли ваш ребенок мультфильмы/мультсериалы на таких платформах как YouTube?	да/нет/другое
Играет ли ваш ребенок в различные игры на телефоне/планшете?	да/нет/другое
Кратко опишите, для каких еще задач ваш ребенок может использовать телефон\планшет?	развернутый ответ
Имеется ли у ребенка личное мобильное устройство/планшет?	да/нет
В случае если ребенок ходит в школу, носит ли он с собой личное мобильное устройство?	да/нет/другое
Наблюдается ли проблемное поведение, связанное с использованием мобильного устройства? Например, в случае если время, отведенное для использования устройства, подходит к концу. Что вы предпринимаете в случае, если подобное поведение происходит?	развернутый ответ
Использование компьютера	
Пользуется ли ваш ребенок компьютером/ноутбуком?	да/нет
Умеет ли ребенок самостоятельно пользоваться клавиатурой?	да/нет
Умеет ли ребенок самостоятельно пользоваться компьютерной мышью или тачпадом?	да/нет
Кратко опишите, для каких целей ребенок использует компьютер?	развернутый ответ
Мотивационная сфера	
Перечислите самые любимые мультфильмы, игры или другие занятия, для реализации которых ваш ребенок использует то или иное электронное устройство?	развернутый ответ

то есть не пользовался чатами в мессенджерах, не умел звонить, отвечать на звонок. N. были доступны начальные навыки: включить телефон, скроллить, пользоваться сенсорным экраном, нажи-

мать, печатать. При этом для N. смартфон являлся мотивационным стимулом: он заинтересованно занимался, не демонстрируя нежелательное поведение.

Цели вмешательства

Были определены следующие цели вмешательства для обучения N.:

- научиться приветствовать в чате других участников,
- научиться самостоятельно печатать ответы на визуальные стимулы (картинки) в чате,
- научиться отправлять фото (селфи) в чат.

Описание условий вмешательства

Занятия с участником исследования N. проходили в очном групповом формате с частотой один раз в неделю, длились каждое сорок пять минут. У всех участников группы были индивидуальные смартфон, планшет или ноутбук; N. использовал смартфон со скаченным приложением WhatsApp и состоял в чате «КиберНЕТики». На каждом занятии присутствовали три тьютора и один ведущий группы. Один из тьюторов всегда был прикреплен к N.

Методы обучения

Обучение N. проводилось, как упомянуто, в группе, по общим для членов группы правилам и с использованием методов и приемов прикладного анализа поведения (АВА):

— режим подкрепления: организация процесса, в котором поведение (желаемое, нежелательное) вызывает немедленное подкрепление (положительное, отрицательное), что приводит к изменению или закреплению подобного поведения в будущем;

— правило пропорциональности частоты реакций и подкреплений: распределение реакций при конкурентных режимах, при котором частота реакций соответствует частоте подкрепления в каждом из этих режимов;

— шейпинг — метод, в ходе которого систематически и дифференцированно подкрепляется последовательное приближение к конечному желательному поведению. При этом создается последовательность постепенно изменяющихся классов реакций, каждая из которых представляет собой все большее приближение к конечному поведению;

— поведение, контролируемое правилами, — формы поведения, управляемые словесно сформулированными описаниями (правилами) трехчленных поведенческих последовательностей. Такие правила позволяют перенести контроль над поведением на отставленные или маловероятные, но важные последствия (например, избегание дорожно-транспортных происшествий). Часто такое поведение противопоставляется поведению, контролируемому прямыми последствиями.

Помимо этого, мы использовали несколько эффективных видов подсказок в процессе обучения: визуальные подсказки в виде картинок или текста, моделинг (моделирование действия), обучение по имитации за сверстником [4].

Описание методики и процедуры

Каждое занятие проходило по четко выстроенному плану:

— начало занятия: ведущий открывал презентацию с темой и структурой занятия, обозначал тематику, напоминал правила (что можно делать, чего нельзя, какие призы сегодня можно получить, собрав необходимое количество «кибер-кристаллов»);

— приветствие в чате: ведущий первым приветствовал участников в чате, а затем каждый из них должен был ответить на приветствие. Ведущий повторял вместе с участниками, как можно поздороваться в чате, какими конкретно словами, смайликами;

— обучение в чате: ведущий подготавливал 10–15 стимулов, которые запускали поведение «отвечать в чате». Это могли быть картинки, которые нужно называть, смайлики, изображения с эмоциями людей, зашифрованные в смайлики слова, песни или фильмы, загадки, открытые вопросы, инструкции по поиску картинки в интернете.

Отдельным блоком предлагались упражнения, выполняемые с помощью умной колонки Алиса: ведущий давал Алисе задание воспроизводить звуки животных или играть в слова. При этом участники должны были, например, угадать животное и напечатать ответ в чат. Вся коммуникация проходила в обязательном порядке с помощью чата.

Во время занятия тьютор сопровождал участника N. и помогал ему с помощью специально выверенных подсказок. Подростку предлагались текстовые подсказки со словами для ответов на вопросы о себе, также тьютор ориентировал N. на ответы других в чате, чтобы сформировать навык имитации за сверстником в чате. Это необходимо для того, чтобы N. научился искать правильный ответ в среде самостоятельно, и чтобы уменьшить объем помощи тьютора.;

— «покупка» призов: во время занятия действовала жетонная система поощрений, и одновременно с ней мы использовали закон пропорциональности частоты реакций и подкреплений. То есть каждый участник во время занятия мог собрать 10 «кристаллов» (жетонов), в конце занятия их можно было обменять на призы, соответствующие баллам. Например, наклейки соответствовали 5 «кристаллам», мыльные пузыри — 9 «кристаллам», и т.д. Участник мог выбрать, что ему делать: накопить «кристаллы» на что-то большое или потратить на несколько маленьких призов;

— завершение занятия: ведущий повторял с участниками, как можно попрощаться в чате: какими конкретно словами, какими смайликами. Ведущий прощался в чате первым, затем каждый участник должен был на это прощание ответить. Кроме этого, ведущий давал инструкцию отправить в чат селфи-фото, моделируя действия своим примером, затем все участники имитировали ответ.

Результаты обучения N.

Через полгода занятий у участника исследования N. было отмечено значительное увеличение процента самостоятельных реакций на стимулы, предоставляемые в чате ведущим и сверстниками (эти изменения можно увидеть на рис. 1). Важно отметить, что подросток на протяжении всего занятия внимательно следил за динамикой сообщений в чате и не нуждался в подсказках тьюторов, иницирующих действия. Увидев или услышав вопрос, ученик своевременно, с задержкой максимум в 1–3 сек., приступал к написанию или же поиску ответа. В случае если кто-то из сверстников отвечал на поставленный вопрос быстрее, N. перепечатывал данный ответ, однако если ответы не были предоставлены моментально, он самостоятельно печатал ответ, периодически проговаривая его по слогам. Сложность ответов варьировала от одного слова до предложения из 3–4-х слов. Для демонстрации результатов мы выбрали график вида АВ, то есть «Фон-Воздействие», где «фон» — это данные по базовому уровню навыка N., а «воздействие» — это данные по уровню навыка после начала обучения N, то есть после поведенческого вмешательства. По оси X указаны номера занятий, а по оси Y — процент самостоятельных реакций N. На графике виден восходящий тренд, что означает положительную динамику в обучении N.

Значительно увеличилась грамотность ответов N. В случае если он при сравнении собственного ответа с ответами сверстников обнаруживал ошибку, то незамедлительно исправлял ее, или

переписывая ответ заново, или редактируя уже отправленное сообщение. Что касается «селфи», N. самостоятельно проделывал весь алгоритм и отправлял фотографию в чат. Очень важным вторичным результатом является повышение инициативы к общению. Периодически N. самостоятельно писал в чат «КиберNETики» приветствие или же отправлял селфи вне занятий в центре, то есть N. генерализовал навык в другой окружающей среде и демонстрировал его не только на занятии. Также важно отметить увеличение частоты функциональной коммуникации в целом.

За время обучения N. научился:

- сравнивать свое поведение с поведением других участников: если при сравнении с ответами остальных подростков он находил у себя ошибку, то самостоятельно ее исправлял;
- отправлять в чат селфи как в рамках занятий, так и в другой среде;
- приветствовать других участников чата, имитируя их приветствия или приветствие тьютора.

Выводы

Полученные результаты демонстрируют, что использование компьютерно-опосредованных способов общения может быть весьма мотивационным и эффективным методом для развития грамотности, речевых и коммуникативных навыков. Поставленные цели исследования были выполнены: N. смог обучиться целевым навыкам, начать самостоятельно и своев-

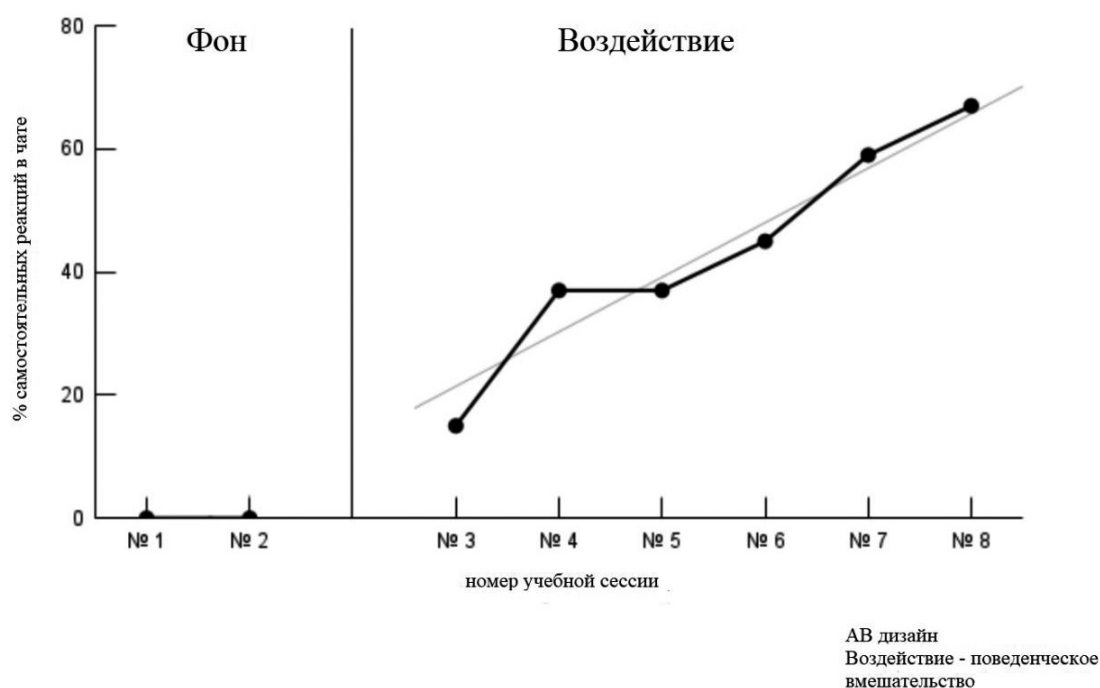


Рис. 1. Динамика освоения навыка, «АВ дизайн»

ременно применять их не только на занятиях, но и вне занятий с педагогами. В свою очередь, групповой формат обучения общению в онлайн-чате, как можно судить по результатам наблюдений, способствовал дополнительному развитию у N. коммуникативных навыков за счет возможности имитации за сверстниками. Участник исследования внимательно следил за сообщениями в чате и самостоятельно корректировал собственное поведение, опираясь на полученную информацию. Также важно отметить, что обучение с использованием гаджетов не вызывало у N. нежелательного поведения, так же как и у всех участников исследования: N. не отвлекался, не использовал другие возможности устройства, спокойно реагировал на просьбу убрать телефон в конце занятия, не терял контакт с окружающим миром, своевременно реагируя на устные инструкции ведущего. Таким образом,

использование мобильных технологий в рамках занятий, основанных на принципах прикладного анализа поведения, может быть эффективным и безопасным методом для развития ряда академических и коммуникативных навыков. Подобный способ может быть удобен для работы с детьми и подростками с РАС с разным уровнем развития базовых навыков ввиду наличия большого количества простой визуальной информации, а также вследствие ее предсказуемости и системности. Поскольку применение телефона в повседневной жизни с целью коммуникации с внешним миром является неотъемлемой частью жизни любого современного человека, обучение функциональному использованию гаджетов подростков с РАС является вполне экологичным и востребованным, и его можно рекомендовать как социализирующий фактор и для коррекционной работы. ■

References

1. Arun P., Jain S. Use of Smart Phone Among Students with Intellectual and Developmental Disability. *Journal of Psychosocial Rehabilitation and Mental Health*, 2022, vol. 9, pp. 447–452.
2. Burke M., Kraut R., Williams D. Social use of computer-mediated communication by adults on the autism spectrum. In CSCW'10: Proceedings of the 2010 ACM conference on Computer supported cooperative work. New York: Publ. Association for Computing Machinery, 2010. Pp. 425–434. ISBN 978-1-60558-795-0. DOI:10.1145/1718918.1718991
3. Carrero K.M., Fuller M.C. Teaching adolescents with autism to text message requests using video prompting. *Journal of Special Education Technology*, 2021, vol. 36, no. 1, pp. 44–53. DOI:10.1177/0162643419890247
4. Cooper J.O., Heron T.E., Heward W.L. Applied Behavior Analysis. London: Publ. Pearson, 2020. 912 p. ISBN 978-0-134-75255-6.
5. Jurida S.H., Džanić M., Pavlović T. et al. Netspeak: linguistic properties and aspects of online communication in postponed time. *Journal of Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, 2016, vol. 3, no. 1, pp. 1–19. DOI:10.14706/jfltal163115
6. Kiesler S., Siegel J., McGuire T.W. Social psychological aspects of computer-mediated communication. *American Psychologist*, 1984, vol. 39, no. 10, pp. 1123–1134. DOI:10.1037/0003-066X.39.10.1123
7. Leung P.W.S., Li S.X., Tsang C.S.O. et al. Effectiveness of using mobile technology to improve cognitive and social skills among individuals with autism spectrum disorder: Systematic literature review. *JMIR Mental Health*, 2021, vol. 8, no. 9, article no. e20892. 16 p. DOI:10.2196/20892
8. Lofland K.B. The use of technology in the treatment of autism. In Cardon T.A. (ed.) Technology and the treatment of children with autism spectrum disorder. Cham: Publ. Springer, 2016. Pp. 27–35. ISBN 978-3-319-20872-5. DOI:10.1007/978-3-319-20872-5_3
9. McCollow M.M., Hoffman H.H. Supporting social development in young children with disabilities: Building a practitioner's toolkit. *Early Childhood Education Journal*, 2019, vol. 47, no. 3, pp. 309–320.
10. Mintz J., Branch C., March C. et al. Key factors mediating the use of a mobile technology tool designed to develop social and life skills in children with Autistic Spectrum Disorders. *Computers & Education*, 2012, vol. 58, no. 1, pp. 53–62. DOI:10.1016/j.compedu.2011.07.013[A1]
11. Ringland K.E., Wolf C.T., Faucett H. et al. "Will I always be not social?": Re-Conceptualizing Sociality in the Context of a Minecraft Community for Autism. In CHI'16: Proceedings of the 2016 CHI conference on human factors in computing systems. New York: Publ. Association for Computing Machinery, 2016. Pp. 1256–1269. ISBN 978-1-4503-3362-7. DOI:10.1145/2858036.2858038
12. Stathopoulou A., Loukeris D., Karabatzaki Z. et al. Evaluation of mobile apps effectiveness in children with autism social training via digital social stories. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 2020, vol. 14, no. 3, pp. 4–17. DOI:10.3991/ijim.v14i03.10281
13. Supekar K., Uddin L.Q., Khouzam A. et al. Brain hyperconnectivity in children with autism and its links to social deficits. *Cell Reports*, 2013, vol. 5, no. 3, pp. 738–747. DOI:10.1016/j.celrep.2013.10.001
14. Watt H.J. How does the use of modern communication technology influence language and literacy development? A review. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 2010, vol. 37, no. 2, pp. 144–148. DOI:10.1044/cicsd_36_F_141
15. White S.W., Roberson-Nay R. Anxiety, social deficits, and loneliness in youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2009, vol. 39, no. 7, pp. 1006–1013. DOI:10.1007/s10803-009-0713-8
16. Withey K.L. Using apps to develop social skills in children with autism spectrum disorder. *Intervention in school and clinic*, 2017, vol. 52, no. 4, pp. 250–255.

17. Yee H.S.S. Mobile technology for children with Autism Spectrum Disorder: Major trends and issues. In 2012 IEEE symposium on E-learning, E-management and E-services. Manhattan: Publ. IEEE, 2012. Pp. 6–10. ISBN 978-1-4673-2389-5. DOI:10.1109/IS3e.2012.6414954

Информация об авторах

Бурцева Александра Романовна, клинический психолог, поведенческий аналитик, методист проектов Благотворительного фонда «Искусство быть рядом», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2641-8352>, e-mail: burtseva08095@gmail.com

Андреев Сергей Степанович, бакалавр психологии, поведенческий специалист, Институт когнитивных нейронаук, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9734-7606>, e-mail: serjand1567@gmail.com

Information about the authors

Aleksandra R. Burtseva, clinical psychologist, behavioral analyst, Charitable foundation “Art to be close”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2641-8352>, e-mail: burtseva08095@gmail.com

Sergey S. Andreev, Bachelor’s degree in Psychology, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9734-7606>, e-mail: serjand1567@gmail.com

Получена 30.01.2023

Received 30.01.2023

Принята в печать 22.02.2023

Accepted 22.02.2023

Обзор электронного коммуникативного приложения системы альтернативной коммуникации PECS IV+

Попова О.А.

Общеобразовательная автономная некоммерческая организация инклюзивный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) «Моя планета» АНО «Инклюзивный центр “Моя Планета”», г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3455-7600>, e-mail: director@moaplaneta.com

Система альтернативной коммуникации PECS используется для работы с детьми и взрослыми, имеющими расстройства аутистического спектра (РАС) и другие социально-коммуникативные особенности, либо потерявшими речь в силу различных травм или медицинских состояний. Кратко описаны этапы обучения системе PECS. Представлен обзор электронного коммуникативного голос-говорящего устройства PECS IV+ (Picture exchange communication system IV+), предназначенного для пользователей с тяжелыми речевыми нарушениями. Обсуждаются условия перехода с традиционной версии PECS на электронный носитель, например, неразвитая речь, словарный запас ученика более 50 слов в виде изображений. Перечислены принципы выбора электронного устройства и алгоритм протокола обучения пользователя PECS переходу на электронное голос-говорящее устройство. В статье использованы материалы нескольких научных исследований, описывающих устройство приложения и практический опыт работы с ним. Благодаря последовательному обучению с применением протокола PECS словарный запас ученика может быть существенно увеличен, и появляется необходимость перехода с традиционной бумажной версии на электронные устройства, в которых удобнее хранить все увеличивающееся количество слов. Электронное коммуникативное голос-говорящее устройство PECS IV+ позволяет пользователю улучшить такие параметры общения как скорость, длина высказываний, сложность фразовых конструкций, возможность озвучивания слов с помощью электронного голосового носителя. Даны рекомендации взрослым по использованию устройства PECS IV+, важнейшая из которых — как можно чаще создавать коммуникативные возможности.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), прикладной анализ поведения, система альтернативной коммуникации PECS, программное приложение PECS IV+, голос-говорящие устройства, альтернативная коммуникация, дополнительная коммуникация

Для цитаты: Попова О.А. Обзор электронного коммуникативного приложения системы альтернативной коммуникации PECS IV+ // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 1. С. 41–48. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210105>

Overview of the PECS IV+ Alternative Communications System Digital App

Olga A. Popova

Inclusive center “My Planet”,
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3455-7600>, e-mail: director@moaplaneta.com

PECS (Picture Exchange Communication System) was created and used to work with children and adults who have ASD and other social and communicative needs, or those who have lost speech due to various injuries or medical conditions. The stages of PECS training are briefly described. The description of the digital communicative voice-speaking device PECS IV+, intended for users with severe speech disorders, is presented. The conditions for the transition from the traditional

CC BY-NC

version of PECS to digital are discussed (for example, undeveloped speech, the student's vocabulary is more than 50 words in the form of images). The principles for choosing the digital device and the algorithm for the protocol for teaching a PECS user to switch to an electronic voice-speaking device are listed. The article uses materials from several scientific studies that describe the design of the application and its practical use. Through sequential learning using the PECS protocol, the student's vocabulary can be significantly increased, and there is a need to move from the traditional paper version to electronic devices, which are more convenient to store an ever-increasing number of words. The PECS IV+ electronic communicative voice-speaking device allows the user to improve such communication parameters as speed, length of statements, complexity of phrase structures, the ability to sound out words using an electronic voice carrier. Recommendations are given for adults to use the PECS IV+ device, the most important of which is to create communication opportunities as often as possible.

Keywords: autism spectrum disorders (ASD), applied behavior analysis, PECS, picture exchange communication system, PECS IV+ software application, voice-generating devices, alternative communication, augmentative communication

For citation: Popova O.A. Overview of the PECS IV+ Alternative Communications System Digital App. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2023. Vol. 21, no. 1, pp. 41–48. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210105> (In Russ.).

Введение

Люди с аутизмом в большинстве случаев слабо реагируют или не реагируют вообще на социальное подкрепление. Следовательно они не очень мотивированы общаться только ради социальных результатов. Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) чаще, чем нейротипичные сверстники, демонстрируют просьбы, однако реже комментируют события окружающей среды [16; 17; 18; 19; 20], указывают на объекты, реже используют зрительный контакт для общения и более склонны манипулировать рукой взрослого (управляемая рука взрослого), чтобы получить желаемый предмет, чем их обычно развивающиеся сверстники. Система альтернативной коммуникации PECS была разработана в 1985 году для преодоления сложностей, с которыми сталкивались педагоги при использовании различных программ обучения навыкам детей с РАС [1; 2; 3; 5]: она предназначалась для работы с детьми-дошкольниками с РАС и другими социально-коммуникативными особенностями, не владеющими целенаправленной или социально приемлемой речью [3; 5; 21]. Однако в последующие почти 40 лет практики системы спектр ее применения существенно расширился — ею стали пользоваться люди разных возрастов. Описано довольно много случаев применения данной системы с больными после инсультов, черепно-мозговых травм, с взрослыми с различными ментальными и речевыми нарушениями [8; 20]. Для обучения PECS не нужны никакие предварительные навыки, такие как учебное поведение, умение различать изображения, указательный жест [4; 5; 6; 7; 8; 9]. По протоколу PECS обучают интерактивному характеру общения, формируют коммуникативную инициативу, то есть способность инициировать контакт, учат различению изображений, указательному жесту в функциональном интерактивном контексте [7; 8; 9]. Система общения PECS предоставляет возможность многим учащимся успешно общаться в первый же день обучения [22]. В таблице представлены 6 эта-

пов обучения системе альтернативной коммуникации PECS. Дети, использующие PECS, сначала учатся с помощью отдельных карточек обращаться с просьбами, а на следующих этапах создают с их помощью различные грамматические структуры и высказывания, выполняющие множество коммуникативных функций (реакции просьбы, наименования, ответы на вопросы, спонтанные комментарии происходящего и т.п.) [4; 5].

Среди основных принципов обучения системе PECS — продуманная стратегия подсказок с участием двух человек на начальных этапах обучения инициированию общения; определение «нового» навыка и подкрепление его в течение половины секунды; коррекция допущенных при различении карточек ошибок с использованием 4-шаговой процедуры; коррекция ошибок с использованием процедуры «шаг назад» для ошибок в цепочках; принцип проверки соответствия для оценки правильности различения изображений. Работа по увеличению словарного запаса ученика основывается на его мотивации, то есть словарь расширяется за счет мотивационных предметов или действий [11].

Переход с традиционной версии PECS на голос-говорящее устройство PECS IV+

Благодаря последовательному обучению с применением PECS протокола словарный запас может быть существенно увеличен, и тогда появляется необходимость перехода на электронные устройства, в которых удобнее хранить все увеличивающееся количество карточек. В то же время у родителей детей, пользующихся PECS, затрачивается большой ресурс на постоянное изготовление новых карточек. В ответах на опросы родителей продвинутых пользователей PECS часто упоминаются пожелания перейти на электронные носители для упрощения взаимодействия с ребенком [27]. Родители ищут «лучшую» систему, предъявляют запрос на более высокотехнологичные средства общения [26].

В этих случаях нужно рассмотреть предпосылки для перехода с традиционной бумажной версии PECS на электронные устройства [13; 14]:

- словарный запас ученика более 50 слов в виде изображений;
- у ученика неразвита речь, и требуется голосовой выход для озвучивания его невербальных высказываний;
- он уверенно различает изображения;
- обучен различать изображения в массиве из нескольких пиктограмм или изображений, распределенных в коммуникативном альбоме по нескольким категориям;
- ученик умеет перемещаться по нескольким страницам альбома PECS, находя нужные карточки;
- он овладел как минимум IV этапом PECS;
- самостоятельно составляет и обменивает полюску предложения (термин, обозначающий структуру фразы в системе PECS) как минимум из двух карточек [12; 13].

Если все эти условия соблюдены, можно применить алгоритм перехода на голос-генерирующие устройства (см. рис.).

Требования к электронному устройству или программному приложению для альтернативной коммуникации

– Прежде всего, устройство должно обеспечивать независимый доступ ко всему словарю ученика и пополнению словарного запаса. Другими словами, элек-

тронное устройство должно находиться в свободном доступе обучающегося, быть его личным предметом, а не храниться в кабинете специалиста или дома у ученика с ограниченным доступом к нему. Данное требование важно потому, что ученик должен иметь возможность обратиться к устройству всегда, когда возникнет потребность в коммуникации.

– Новая форма коммуникации должна иметь равную частоту инициативы. Другими словами, количество коммуникативных инициатив ученика за единицу времени должно быть не меньше, чем в предыдущей версии общения. Также длина сообщения ученика должна быть не меньше, чем в предыдущей системе коммуникации, и в целом устройство должно способствовать увеличению длины высказываний.

– Интерфейс устройства должен быть удобным, понятным для ученика и быть похожим на его предыдущий вид коммуникации, чтобы упростить переход. Коммуникативная программа PECS IV+ интуитивно понятна ученику, так как представляет собой точную электронную копию традиционного коммуникативного альбома PECS на липучках.

– Новая система электронного общения должна использоваться в различных средах: не только дома у обучающегося, но и на улице, в учебном учреждении, в социальной среде; она должна применяться с разными людьми и в разных помещениях. В связи с этим чрезвычайно важно, чтобы электронное устройство было пор-

Таблица

Описание этапов обучения коммуникации PECS

Этап PECS	Название, ОПИСАНИЕ	Цель обучения	Процедура обучения
ЭТАП I	Простой обмен	Как инициировать общение	3-шаговая последовательность: взять карточку, протянуть, отпустить. Процедура подсказки с помощью двух человек
ЭТАП II	Расстояние и настойчивость	Уметь проявлять настойчивость в коммуникации и преодолевать расстояние в поисках коммуникативной книги и партнера	Общение при разнообразии людей, видов деятельности, местоположений и поощрений
ЭТАП III	III A – простое различение	Уметь попросить желаемый предмет и избежать нежелательного.	Обучение различению. 4-шаговая процедура коррекции ошибок
	III B – условное различение	Различение между одинаково желаемыми предметами	Проверка соответствия. 4-шаговая процедура коррекции ошибок
ЭТАП IV	Построение предложений	Составление грамматической конструкции предложения с карточкой «Я хочу»	Последовательное обучение с помощью 4 шагов. На 4 шаге: Подсказка с постоянной временной задержкой для формирования первичных вокальных реакций. Стратегию дифференцированного подкрепления за просьбу речью или карточками.
ЭТАП V	Ответ на вопрос «Что ты хочешь?»	Составление грамматической конструкции предложения с карточкой «Я хочу»	Подсказка с постепенным увеличением временной задержки. Сохранение спонтанных просьб.
ЭТАП VI	Комментирование	Ответы на вопросы «Что ты видишь/слышишь/чувствуешь/ что у тебя есть?» и т.д.	Различение вводных конструкций предложений. Спонтанное комментирование и просьбы

тативным, легким, удобным для ношения и мобильным по скорости составления и доставки сообщений.

— По скорости составления и доставки сообщений электронное устройство должно быть таким же или более эффективным, чем PECS. То есть время составления фразы должно быть не более продолжительным, чем на предыдущей, бумажной, версии системы общения [10; 12; 14; 15].

Коммуникативная программа PECS IV+

Разработчики программного обеспечения PECS IV+ создали модель приложения, удовлетворяющего

всем перечисленным требованиям. В исследованиях показано, что пользователи приложения переходят на данный вид общения достаточно быстро и без затруднений [23]. Однако представляется важным переход на планшетные системы осуществлять с учетом предпосылок, упомянутых выше.

По аналогии с бумажным альбомом электронная версия системы PECS содержит каталог изображений и возможность категоризации страниц. Система хранения изображений в электронном устройстве PECS IV+ организована таким образом, чтобы обеспечить быстрый доступ к странице вводных конструкций предложений (карточки «я хочу», «я вижу», «я слышу», «я чувствую», «мне нравится»,

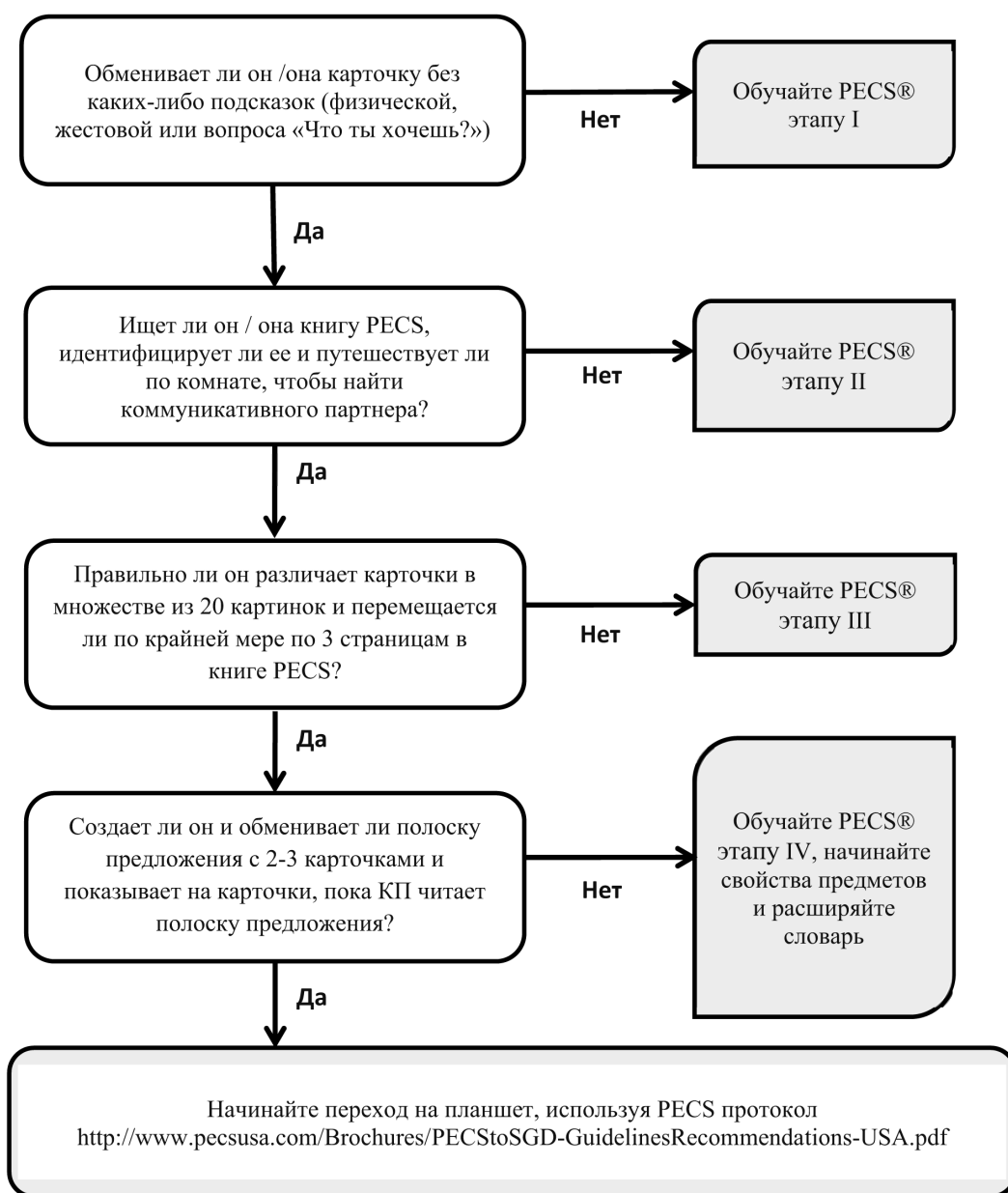


Рис. Алгоритм перехода от PECS® коммуникативного альбома к устройствам, генерирующим речь.

«мне не нравится», «у меня есть» и т. д.), а также к библиотеке изображений.

Данное приложение переведено на русский язык и содержит возможность выбора языка озвучивания изображений, а также выбора электронного голоса.

PECS IV+ дает возможность увеличить скорость коммуникации: цепочка моторных действий в традиционной бумажной версии PECS с карточками на липучках довольно «медленная», в то время как коммуникация на электронном устройстве быстрее и требует меньших усилий ученика.

Работа приложения организована таким образом, что при выстраивании изображений на полоске предложения карточки со словами озвучиваются с помощью голосового выхода. Устройство позволяет выбрать темп и тембр речи, а также применять паузу (задержку) голосового выхода в зависимости от самостоятельных вокальных реакций ученика. Например, если ученик способен произносить ряд слов самостоятельно, на эти слова возможно убрать озвучивание или применить задержку звучания, одновременно подкрепляя вокальные реакции ученика.

Приложение PECS IV+ содержит до тридцати электронных страниц, на каждую из них могут быть помещены до пяти строк с пятью изображениями на каждой строке. Таким образом, каждая электронная книга обучающегося может содержать до 750 слов, а в целом данная версия приложения позволяет создать более ста электронных книг по категориям на разные случаи жизни. Таким образом, потенциальный словарный запас пользователя данного вида альтернативной коммуникации может содержать до 75000 слов.

Непосредственно перед переходом ученика на приложение PECS IV+ необходимо провести оценку его текущего словарного запаса, частоты и скорости общения. Для этого рекомендуется учитывать количество и категории просьб ученика в течение нескольких дней. Также следует подсчитать общее количество использованных изображений, среднее количество изображений на полоске предложения во время просьбы ученика, оценить самое длинное языковое высказывание, частоту использования PECS в течение дня, соотношение спонтанного самостоятельного использования системы общения и количество просьб с подсказками.

Подготовка к переходу на электронное устройство включает: организацию личного коммуникативного альбома PECS по аналогии с организацией словарного запаса ученика на предшествующей бумажной версии альбома; добавление значков категорий на вкладки электронных страниц PECS; добавление изображений на страницы планшета; выбор тембра и темпа речи, а также задержки звукового выхода в случае собственных вокальных реакций ученика; обучение навыку касания изображений на планшете с помощью указательного жеста или указанию на него.

Рекомендации родителям и опекунам обучающихся по пользованию электронным приложением PECS IV+

При пользовании электронным устройством, на которое установлено программное приложение, из его памяти необходимо убрать все остальные приложения и доступ к интернету во избежание использования электронного устройства для игры или досуга; если у ученика есть самостоятельная вокальная речь, и планшетное устройство используется как дополнительная коммуникация, необходимо убрать голосовой выход на планшете; если же тренинг речевых реакций не дает результатов, рекомендуется включить звук и озвучить изображения; добавить опцию «пароль» в режиме редактирования приложения, что позволит избежать случайного удаления настроек пользователем.

Как только устройство настроено и готово к использованию, педагогу или родителю необходимо создавать ежедневные коммуникативные возможности и встраивать уроки на планшете в ежедневную деятельность ученика. Важно отметить, что в свободное от тренировок общения с новым устройством время ученику нужно дать возможность пользоваться традиционным бумажным альбомом PECS. Данная рекомендация дается потому, что электронное устройство может разрядиться, сломаться, или ученик может случайно удалить карточки с планшета, и поэтому крайне важным считается сохранять бумажную версию системы коммуникации PECS в повседневной жизни ребенка.

Переход на электронное голос-говорящее устройство PECS IV+

Алгоритм протокола обучения пользователя PECS переходу на электронное голос-говорящее устройство выглядит следующим образом: в протоколе используется процедура подсказки с участием двух человек. Коммуникативный партнёр демонстрирует ученику мотивационный предмет. Помощник-«фея» ждет инициативы ученика. Учитывая предыдущий опыт ученика, проявление им коммуникативной инициативы будет выглядеть как его обращение к бумажной книге. В этот момент помощник предоставляет физическую подсказку при обращении к планшету, где находятся точно такие же изображения, как в бумажной книге ученика. Ученик с помощью физической подсказки выстраивает предложение, указывает на электронную полоску предложения, обращаясь к коммуникативному партнеру. В свою очередь партнер в течение половины секунды предоставляет мотивационный предмет и хвалит ученика, подкрепляя новое поведение (навык просьбы на электронном планшете). В дальнейшем уровень физической подсказки уменьшается, и ученик самостоятельно составляет предложения на электронном устройстве.

Навыки коммуникации на планшете считаются освоенными, если ученик самостоятельно, без подсказок, составляет правильные предложения в 80% случаев общения. Таким образом у обучающегося формируется, по сути, невербальная фразовая речь. В дальнейшем словарь ученика расширяют, предлагая все новые вводные конструкции предложений: «я вижу», «я слышу», «я чувствую», «у меня болит», «у меня есть», добавляя в структуру фразы глаголы, прилагательные, предлоги, союзы, вводя новые речевые конструкции, обучая пользователя навыкам задавать вопросы, запрашивать информацию и комментировать события окружающего. Обучение IV–VI этапам альтернативной коммуникации PECS происходит на основании концепции вербальных оперантов Скиннера [23; 24; 25]. Известны случаи обучения детей комплексным видам интравербального поведения, математическим представлениям, абстрактным понятиям, музыкальным и другим академическим навыкам с помощью приложения PECS IV+.

Важно отметить перспективы дальнейшего развития речевых навыков у учеников, пользующихся электронным планшетом. Возможны три варианта: ученики могут приобретать навыки традиционной вокальной речи: чем меньше возраст ученика, тем больше такая вероятность [12]. Ученики могут продолжать пользоваться карточками на планшете, увеличивая и усложняя словарный запас [13]. Также есть возможность переходить на печатную систему коммуникации. Для этого карточки ученика со временем видоизменяют таким образом, чтобы изображения на них уменьшались, а текст — увеличивался. Со временем изображения убирают полностью, остается только текст, и дальше ребенок начинает печатать слова, которые озвучиваются электронным устройством [13].

Заключение

Важно подчеркнуть, что потенциальный словарный запас пользователя данного вида альтернативной ком-

муникации может содержать до 75000 слов, исходя из возможностей приложения PECS IV+. Если говорить о литературном русском языке, в нем около 150 000 слов: именно такое количество зафиксировано в Большом академическом словаре русского языка. Согласно возрастным нормам, число слов русского языка, употребляемых ребенком дошкольного возраста, должно составлять от двух до трех тысяч. За годы школьного обучения активный словарь пополняется до пяти тысяч слов. Для людей, получивших высшее образование, нормой является словарный запас в пределах десяти тысяч слов. Таким образом, потенциальный словарный запас пользователя данной версии электронного голос-говорящего устройства может в несколько раз превышать речевой репертуар средне-статистического школьника и выпускника ВУЗа.

Метод PECS предназначен для обучения детей не только в условиях образовательного учреждения, но и в повседневной жизни. Обучения альтернативной коммуникации только в учебной среде недостаточно. За ним должно следовать поддержание навыка дома, в естественной среде: тогда навык обобщается, и заданное поведение подкрепляется. Родителям и опекунам рекомендуется тренировать умение пользоваться PECS и его приложением PECS IV+ дома, с различными коммуникативными партнерами, в различных условиях: разных помещениях, на улице, в магазинах, в транспорте и т. д. Возможности электронного приложения PECS IV+ для альтернативной коммуникации очень широки, что позволяет существенно улучшить качество общения, академического обучения и в целом — качество жизни обучающегося и его семьи.

На основе краткого обзора исследований альтернативной коммуникации и собственного опыта работы автора можно сделать вывод о положительных перспективах внедрения методов электронных форм коммуникации в различные практики работы с детьми и, соответственно, о необходимости дальнейших исследований эффективности электронного приложения PECS IV+ для использования при работе с людьми, имеющими тяжелые речевые нарушения. ■

Литература

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра: сборник статей / ред.-сост. В.Л. Рыскина. Санкт-Петербург: Скифия, 2016. 288 с. ISBN 978-5-00025-076-1.
2. *Купер Дж.О., Херон Т.Э., Хьюард У.Л.* Прикладной анализ поведения. Москва: Практика, 2016. С. 348–349, 456–472. ISBN 978-5-89816-157-6.
3. *Сандберг М., Партингтон Дж.* Формирование речевых навыков у детей с аутизмом и иными ограниченными возможностями в развитии. [Холмдел]: Behavior Analysts, 2013. 243 стр. ISBN 978-5-289-02715-3
4. *Фон Течнер С., Мартинсен Х.* Введение в альтернативную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. Москва: Теревинф, 2014. 432 с. ISBN 978-5-4212-231-8.
5. *Фрост Л., Бонди Э.* Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS: Руководство для педагогов. Москва: Теревинф, 2011. 416 с. ISBN 978-5-4212-0026-0.
6. *Bondy A., Frost L.* The Delaware Autistic Program // Preschool Education Programs for Children with Autism / S. Harris, J. Handleman (eds.). Austin: Pro-Ed, 1994. Pp. 37–54. ISBN 0-89079-587-8.
7. *Bondy A., Frost L.* The Picture Exchange Communication System // Behavior Modification. 2001. Vol. 25. № 5. Pp. 725–744. DOI:10.1177/0145445501255004

8. *Bondy A., Frost L.* The Picture Exchange Communication System // Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. 1994. Vol. 9. № 3. Pp. 1–19. DOI:10.1177/108835769400900301
9. *Bondy A., Weiss M.J.* The Pyramid Approach to Education: A Guide to Functional ABA. Newark: Pyramid Educational Consultants, 2011. 310 p. ISBN 978-1-928598-20-6.
10. *Carpenter M., Charlop-Christy M.H.* Verbal and nonverbal communication in children with autism after learning the Picture Exchange Communication System (PECS): Paper presented at the meeting of the Association for Behavior Analysis Conference. Washington, 2000. P 18.
11. *Frost L., Daly M., Bondy A.* Speech features with and without access to PECS for children with autism: Paper presented at meeting of the New Jersey Center for Outreach and Services for the Autism Community, Inc. (COSAC). Long Beach, 1997. P.34 .
12. *Frost L., McGowan J.* Strategies for Transitioning From PECS to SGD: Part I: Overview and Device Selection // Perspectives on Augmentative and Alternative Communication. 2011. Vol. 20. № 4. Pp. 114–118. DOI:10.1044/aac20.4.114
13. *Frost L., McGowan J.* Strategies for Transitioning From PECS to SGD: Part II: Maintaining Communication Competency // Perspectives on Augmentative and Alternative Communication. 2012. Vol. 21. № 1. Pp. 3–10. DOI:10.1044/aac21.1.3
14. *Ganz J., Simpson R.* Effects on communicative requesting and speech development of the Picture Exchange Communication System in children with characteristics of autism // Journal of Autism and Developmental Disabilities. 2004. Vol. 34. № 4. Pp. 395–409. DOI:10.1023/b:jadd.0000037416.59095.d7
15. *Johnson A.A.* Factors related to the rejection and/or abandonment of AAC devices: Master's thesis / University of New Hampshire. Durham, 2008. 70 p.
16. *Le L., Charlop-Christy M.H.* PECS and social behavior: Paper presented at the meeting of the California Association for Behavior Analysis. San Francisco, 1999. p. 19
17. *Le L., Charlop-Christy M.H., Carpenter M. et al.* Assessment of social behaviors following acquisition of PECS for children with autism: Paper presented at the meeting of the Association for Behavior Analysis Conference. Chicago, 1999. p. 16
18. *Marckel J.M., Neef N.A., Ferreri S.J.* A preliminary analysis of teaching improvisation with the Picture Exchange Communication System to children with autism // Journal of Applied Behavior Analysis. 2006. Vol. 39. № 1. Pp. 109–115. DOI:10.1901/jaba.2006.131-04
19. *Mirenda P., Erickson K.* Augmentative communication and literacy // Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective / B.M. Prizant, A.M. Wetherby (eds.). Baltimore: Brookes, 2000. Pp. 369–394. ISBN 978-1-55766-445-7.
20. *Romski M.A., Sevcik R.A.* Breaking the speech barrier: Language development through augmented means. Baltimore: Brookes, 1996. 213 p. ISBN 1-55766-252-5.
21. *Schwartz I.S., Garfinkle A.N., Bauer J.* The Picture Exchange Communication System: Communicative Outcomes for Young Children with Disabilities // Topics in Early Childhood Special Education. 1998. Vol. 18. № 3. Pp. 10–15. DOI:10.1177/027112149801800305
22. *Sigafoos J., O'Reilly M., Drasgow E. et al.* Strategies to achieve socially acceptable escape and avoidance // Exemplary Practices for Beginning Communicators: Implications for AAC / J. Reichle, D. Beukelman, J. Light (eds.). Baltimore: Brookes, 2002. Pp. 157–186. ISBN 1-55766-529-X.
23. *Skinner B.F.* Science and Human Behavior. New York: Macmillan, 1953. P. 461. ISBN 0-02-929040-6.
24. *Skinner B.F.* Selection by consequences // Behavioral and Brain Sciences. 1984. Vol. 7. № 4. Pp. 477–481. DOI:10.1017/S0140525X0002673X
25. *Skinner B.F.* The control of human behavior // Transactions of the New York Academy of Science. 1955. Vol. 17. № 7 Series II. Pp. 547–551. DOI:10.1111/j.2164-0947.1955.tb02820.x
26. *Stone W.L., Ousley O.P., Yoder P.J. et al.* Nonverbal Communication in Two- and Three-Year-Old Children with Autism // Journal of Autism and Developmental Disorders. 1997. Vol. 27. № 6. Pp. 677–696. DOI:10.1023/A:1025854816091
27. *Sulzer-Azaroff B., Hoffman A., Horton C. et al.* The Picture Exchange Communication System (PECS): What do the data say? // Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. 2009. Vol. 24. № 2. Pp. 89–103. DOI:10.1177/1088357609332743

References

1. *Ryskina V.L. (ed.)* Al'ternativnaya i dopolnitel'naya kommunikatsiya v rabote s det'mi i vzroslyimi, imeyushchimi intellektual'nye i dvigatel'nye narusheniya, rasstroistva autisticheskogo spektra: sbornik state [Augmentative and alternative communication in work with children and adults with intellectual and motor disabilities and autism spectrum disorders: collected articles]. Saint Peterburg: Publ. Skifiya, 2016. 288 p. ISBN 978-5-00025-076-1.
2. *Cooper J.O., Heron T.E., Heward W.L.* Prikladnoi analiz povedeniya [Applied Behavior Analysis]. Moscow: Publ. Praktika, 2016. Pp. 348–349, 456–472. ISBN 978-5-89816-157-6.
3. *Sundberg M., Partington J.* Formirovanie rechevykh navykov u detei s autizmom i inymi ogranichennymi vozmozhnostyami v razvitii [Teaching Language to Children With Autism or Other Developmental Disabilities]. Holmdel: Publ. Behavior Analysts, 2013. 243 p. ISBN 978-5-289-02715-3
4. *Von Tetzchner S., Martinsen H.* Vvedenie v al'ternativnuyu i dopolnitel'nuyu kommunikatsiyu: zhesty i graficheskie simvoly dlya lyudei s dvigatel'nymi i intellektual'nymi narusheniyami, a takzhe s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Introduction to Augmentative and Alternative Communication]. Moscow: Publ. Terevinf, 2015. 432 p. ISBN 978-5-4212-231-8.

5. Frost L., Bondy A. Sistema al'ternativnoi kommunikatsii s pomoshch'yu kartochek PECS: Rukovodstvo dlya pedagogov [The Picture Exchange Communication System Training Manual]. Moscow: Publ. Terevinf, 2011. 416 p. ISBN 978-5-4212-0026-0.
6. Bondy A., Frost L. The Delaware Autistic Program. In Harris S., Handleman J. (eds.) *Preschool Education Programs for Children with Autism*. Austin: Publ. Pro-Ed, 1994. Pp. 37–54. ISBN 0-89079-587-8.
7. Bondy A., Frost L. The Picture Exchange Communication System. *Behavior Modification*, 2001, vol. 25, no. 5, pp. 725–744. DOI:10.1177/0145445501255004
8. Bondy A., Frost L. The Picture Exchange Communication System. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 1994, vol. 9, no. 3, pp. 1–19. DOI:10.1177/108835769400900301
9. Bondy A., Weiss M.J. The Pyramid Approach to Education: A Guide to Functional ABA. Newark: Publ. Pyramid Educational Consultants, 2011. P. 310. ISBN 978-1-928598-20-6.
10. Carpenter M., Charlop-Christy M.H. Verbal and nonverbal communication in children with autism after learning the Picture Exchange Communication System (PECS): Paper presented at the meeting of the Association for Behavior Analysis Conference. Washington, 2000. P. 18.
11. Frost L., Daly M., Bondy A. Speech features with and without access to PECS for children with autism: Paper presented at meeting of the New Jersey Center for Outreach and Services for the Autism Community, Inc. (COSAC). Long Beach, 1997. P. 34.
12. Frost L., McGowan J. Strategies for Transitioning From PECS to SGD: Part I: Overview and Device Selection. *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, 2011, vol. 20, no. 4, pp. 114–118. DOI:10.1044/aac20.4.114
13. Frost L., McGowan J. Strategies for Transitioning From PECS to SGD: Part II: Maintaining Communication Competency. *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, 2012, vol. 21, no. 1, pp. 3–10. DOI:10.1044/aac21.1.3
14. Ganz J., Simpson R. Effects on communicative requesting and speech development of the Picture Exchange Communication System in children with characteristics of autism. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 2004, vol. 34, no. 4, pp. 395–409. DOI:10.1023/b:jadd.0000037416.59095.d7
15. Johnson A.A. Factors related to the rejection and/or abandonment of AAC devices: Master's thesis / University of New Hampshire. Durham, 2008. 70 p.
16. Le L., Charlop-Christy M.H. PECS and social behavior: Paper presented at the meeting of the California Association for Behavior Analysis. San Francisco, 1999. p. 19
17. Le L., Charlop-Christy M.H., Carpenter M. et al. Assessment of social behaviors following acquisition of PECS for children with autism: Paper presented at the meeting of the Association for Behavior Analysis Conference. Chicago, 1999. p. 16.
18. Marckel J.M., Neef N.A., Ferri S.J. A preliminary analysis of teaching improvisation with the Picture Exchange Communication System to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2006, vol. 39, no. 1, pp. 109–115. DOI:10.1901/jaba.2006.131-04
19. Mirenda P., Erickson K. Augmentative communication and literacy. In Prizant B.M., Wetherby A.M. (eds.) *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective*. Baltimore: Publ. Brookes, 2000. Pp. 369–394. ISBN 978-1-55766-445-7.
20. Ronski M.A., Sevcik R.A. Breaking the speech barrier: Language development through augmented means. Baltimore: Publ. Brookes, 1996. 213 p. ISBN 1-55766-252-5.
21. Schwartz I.S., Garfinkle A.N., Bauer J. The Picture Exchange Communication System: Communicative Outcomes for Young Children with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 1998, vol. 18, no. 3, pp. 10–15. DOI:10.1177/027112149801800305
22. Sigafos J., O'Reilly M., Drasgow E. et al. Strategies to achieve socially acceptable escape and avoidance. In Reichle J., Beukelman D., Light J. (eds.) *Exemplary Practices for Beginning Communicators: Implications for AAC*. Baltimore: Publ. Brookes, 2002. Pp. 157–186. ISBN 1-55766-529-X.
23. Skinner B.F. *Science and Human Behavior*. New York: Publ. Macmillan, 1953. P. 461. ISBN 0-02-929040-6.
24. Skinner B.F. Selection by consequences. *Behavioral and Brain Sciences*, 1984, vol. 7, no. 4, pp. 477–481. DOI:10.1017/S0140525X0002673X
25. Skinner B.F. The control of human behavior. *Transactions of the New York Academy of Science*, 1955, vol. 17, no. 7 Series II, pp. 547–551. DOI:10.1111/j.2164-0947.1955.tb02820.x
26. Stone W.L., Ousley O.P., Yoder P.J. et al. Nonverbal Communication in Two- and Three-Year-Old Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1997, vol. 27, no. 6, pp. 677–696. DOI:10.1023/A:1025854816091
27. Sulzer-Azaroff B., Hoffman A., Horton C. et al. The Picture Exchange Communication System (PECS): What do the data say? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 2009, vol. 24, no. 2, pp. 89–103. DOI:10.1177/1088357609332743

Информация об авторах

Попова Ольга Александровна, директор Общеобразовательной автономной некоммерческой организации Инклюзивный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) «Моя планета», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3455-7600>, e-mail: director@moaplaneta.com

Information about the authors

Olga A. Popova, director of the Inclusive Center “My Planet”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3455-7600>, e-mail: director@moaplaneta.com

Получена 01.02.2023

Принята в печать 28.02.2023

Received 01.02.2023

Accepted 28.02.2023

Вопросы информационной доступности для людей с инвалидностью, имеющих ментальные нарушения, включая РАС

Владимирова О.Н.

Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей-экспертов
(ФГБУ ДПО СПБИУВЭК Минтруда России)
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6692-2882>, e-mail: vladox1204@yandex.ru

Чистякова Н.П.

Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей-экспертов
(ФГБУ ДПО СПБИУВЭК Минтруда России)
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7841-0953>, e-mail: npch74@mail.ru

Мирошниченко О.А.

Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей-экспертов
(ФГБУ ДПО СПБИУВЭК Минтруда России)
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6327-1567>, e-mail: miroshnichenko_oa@frcds.ru

Вопросы выявления, оценки и путей преодоления информационных барьеров, возникающих в процессе коммуникации у лиц с ментальной инвалидностью, в том числе с расстройствами аутистического спектра (РАС), вызывают активное внимание всех участников реабилитационного процесса. Формирование подходов к созданию единого информационно-коммуникационного пространства с учетом использования ясного языка и альтернативных способов коммуникации у лиц с ментальной инвалидностью основано на принципах Конвенции о правах инвалидов и категориях Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ). Статистические сведения о росте численности лиц, впервые признанных инвалидами вследствие психических расстройств и аутизма в Российской Федерации, систематизированные сотрудниками Санкт-Петербургского института усовершенствования врачей-экспертов, обосновывают потребность в концептуальном пересмотре факторов обеспечения информационной доступности с позиций МКФ на двух уровнях – индивидуума и общества. Даны предложения по разработке единой методологии информационной доступности с учетом положений МКФ, в том числе правового характера, направленные на повышение доступности информации для лиц с ментальными нарушениями, включая РАС. Подчеркнута необходимость создания единого национального стандарта использования ясного языка для лиц с ментальной инвалидностью как одного из факторов, способствующих соблюдению их гражданских прав.

Ключевые слова: люди с инвалидностью и с нарушениями ментальных функций, расстройства аутистического спектра (РАС), информационные барьеры, Конвенция о правах инвалидов, Международная классификация функционирования ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ), простой (ясный) язык

Для цитаты: Владимирова О.Н., Чистякова Н.П., Мирошниченко О.А. Вопросы информационной доступности для людей с инвалидностью, имеющих ментальные нарушения, включая РАС // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 1. С. 49–58. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210106>

Information Accessibility for People with Mental Disabilities, Including Autism Spectrum Disorders

Oksana N. Vladimirova

St. Petersburg Institute of Advanced Medical Experts
Saint Petersburg, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6692-2882>, e-mail: vladox1204@yandex.ru

Natalia P. Chistyakova

St. Petersburg Institute of Advanced Medical Experts
Saint Petersburg, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7841-0953>, e-mail: npch74@mail.ru

Oksana A. Miroshnichenko

St. Petersburg Institute of Advanced Medical Experts
Saint Petersburg, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6327-1567>, e-mail: miroshnichenko_oa@frcds.ru

Identifying, assessing and overcoming informational barriers that arise among people with mental disabilities, including autism spectrum disorders (ASD), during communication, attract attention of all participants of the rehabilitation process. Approaches to create a unified communication space, considering the use of easy language and alternative ways of communication for people with mental disabilities, are based on the principles of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and the categories of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Statistical data on increased number of people recognized as disabled for the first time due to mental disorders and autism in the Russian Federation were systematized by the staff of the St. Petersburg Institute of Advanced Medical Experts. These data substantiate the need to revise accessibility of ICF based information at two levels – individual and social ones. Authors propose to develop a unified methodology of information accessibility, considering ICF provisions, including the legal ones. Given proposals are aimed at increasing informational accessibility for people with mental disabilities, including ASD. Authors emphasize that creating a unified national standard for the use of easy language for people with mental disabilities is one of the factors guaranteeing their civil rights.

Keywords: disabled people with impaired mental functions, autism spectrum disorders, information barriers, Convention on the Rights of Persons with Disabilities, International Classification of Functioning of Disability and Health, easy (plain) language

For citation: Vladimirova O.N., Chistyakova N.P., Miroshnichenko O.A. Information Accessibility for People with Mental Disabilities, Including Autism Spectrum Disorders. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2023. Vol. 21, no. 1, pp. 49–58. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210106> (In Russ.).

Введение

Наличие ментального расстройства затрудняет интеграцию и социализацию человека с инвалидностью в обществе и требует особых мер организации жизнеустройства, в том числе на объектах социальной, инженерной и транспортной инфраструктур, также и в связи с наличием препятствий и барьеров, мешающих восприятию адресованной ему информации [11]. Социальная политика в области обеспечения прав людей с инвалидностью строится с учетом необходимости решения вопросов социализации и трудовой занятости их растущего числа [8].

Современная биопсихосоциальная модель реабилитации предполагает необходимость разработки

единой методологии информационной доступности для лиц с ментальными нарушениями с учетом положений МКФ.

В Международной классификации болезней 10 пересмотра (МКБ-10) используется понятие «психические расстройства и расстройства поведения» (класс F00-F99). В основу терминологии Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ) положено английское понятие «Mental functions», которое можно перевести на русский язык как «психические, ментальные, или умственные, функции» [13]. Нарушения психических/ментальных функций в МКФ детализированы, рассматриваются как нарушения глобальных и специфических умственных функций (домены b110-b199) и

определяют личностные, коммуникативные, поведенческие, интеллектуальные и эмоциональные расстройства инвалида с металными нарушениями.

В Российской Федерации понятие «нарушения психических функций», используемое в медико-социальной экспертизе (МСЭ), регламентировано приказом Минтруда России от 27 августа 2019 года № 585н [16]. В эту группу нарушений включены нарушения сознания, ориентации, интеллекта, личностных особенностей, волевых и побудительных функций, внимания, памяти, психомоторных функций, эмоций, восприятия, мышления, познавательных функций высокого уровня, умственных функций речи, последовательных сложных движений.

Таким образом, следует отметить, что терминология современной российской МСЭ сопоставима с основными положениями МКФ. Тем не менее, использование МКФ в современной российской реабилитационной практике может вызывать затруднения ввиду более детального подхода к оценке нарушений психических функций, чем в МКБ-10. Примером указанных затруднений являются данные, систематизированные сотрудниками Санкт-Петербургского института усовершенствования врачей-экспертов (ФГБУ ДПО СПбИУВЭЖ) Минтруда России, в отношении первичной детской инвалидности вследствие психических расстройств и аутизма, которые наглядно демонстрируют достоверно значимые различия показателя удельного веса нарушений психических функций, выявленных с учетом использования МКБ-10 и МКФ [12; 13] (табл. 1).

Источниками исследования явились отчетные формы 7-Д (собес), а также данные, полученные из

Федеральной государственной информационной системы «Единая автоматизированная вертикально-интегрированная информационно-аналитическая система» (ФГИС ЕАВИИАС) МСЭ.

Так, удельный вес выявленных нарушений психических функций с учетом доменов МКФ был выше аналогичных показателей при применении МКБ-10 (табл. 1). Более полная и детализированная оценка нарушенных психических функций с учетом МКФ (глобальных и специфических) позволяет, в свою очередь, выявить информационные барьеры, индивидуальные для каждого инвалида с ментальными нарушениями. В связи с этим возникает необходимость дальнейших теоретических и практических исследований специфики применения МКФ для выявления информационных барьеров, общих и индивидуальных для лиц с ментальной инвалидностью, в условиях мультидисциплинарного взаимодействия всех специалистов реабилитационного цикла с учетом аспекта обеспечения прав людей с ментальными нарушениями.

Права людей с инвалидностью на доступность информации

Несмотря на этиологическую и клиническую разнородность психических расстройств, общим для группы ментальных нарушений являются нарушения социального взаимодействия и коммуникации, сопровождающиеся затруднениями в восприятии информации.

Право людей с инвалидностью на доступность информации определено Конвенцией о правах инва-

Таблица 1

Дети, впервые признанные инвалидами вследствие психических расстройств и расстройств поведения (включая аутизм), Российская Федерация, 2016–2020 гг.

Впервые признанные инвалидами вследствие психических расстройств/ нарушений психической функции	Годы	Впервые признаны детьми-инвалидами/ впервые признаны детьми-инвалидами с психическими нарушениями	Из них – с нарушениями психических функций, согласно МКБ-10		Из них – с нарушениями психических функций, согласно МКФ (b110-199)	
			Абс.	%	Абс.	%
Дети-инвалиды вследствие психических расстройств F00-F99	2016	73106	17825	24,4	21436	29,3
	2017	76088	18867	24,8	22472	29,3
	2018	73936	19428	26,3	19428	26,3
	2019	76464	21085	27,6	21085	27,6
	2020	70022	18844	26,9	21352	30,5
Из них аутизм (детский, атипичный детский) F84.0-F84.1	2016	17825	3615	20,3	3989	22,4
	2017	18867	3724	19,7	4231	22,4
	2018	19428	4081	21,0	4652	24,0
	2019	21085	4845	22,9	5235	24,8
	2020	18844	4807	25,5	5098	27,1

Примечание: Сведения государственной статистической отчетности (форма 7Д-собес), расчёты авторов.

лидов, определяющей социальную политику государства в отношении инвалидов, а также меры, направленные на выявление и устранение препятствий и барьеров физического и коммуникационного характера [11]. В статье 9 Конвенции определены основные требования к государствам-участникам, в том числе наличие доступа к информации и связи, что говорит о важнейшем значении этого фактора для социализации людей с инвалидностью (табл. 2).

Данные положения Конвенции охватывают все основные сферы жизнедеятельности людей с инвалидностью, и их соблюдение обеспечит им полную свободу доступа к информации.

После ратификации Конвенции в 2012 году законодательство Российской Федерации в части обеспечения людям с инвалидностью условий беспрепятственного доступа к объектам социальной, инженерной и транспортной инфраструктур и предоставляемым на них услугам было существенно изменено и дополнено. Внесены изменения в более чем 30 федеральных законов по вопросам создания доступной среды. Аналогичные изменения внесены в 715 законов субъектов Российской Федерации, а также во все административные регламенты предоставления государственных и муниципальных услуг.

Ключевые изменения в социальной политике в отношении обеспечения права людей с инвалидностью

на доступность информации отражены в Федеральном законе от 24 ноября 1995 года № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [19]. Согласно статье 14 Федерального закона № 181-ФЗ, государство гарантирует человеку с инвалидностью право на получение необходимой информации, однако в действующем законе данные положения сформулированы только в отношении инвалидов с сенсорными нарушениями (патологией зрения и слуха). Введенный в Российской Федерации 1 апреля 2020 года ГОСТ Р 52872-2019 «Интернет-ресурсы и другая информация, представленная в электронно-цифровой форме. Приложения для стационарных и мобильных устройств, иные пользовательские интерфейсы» хоть и регламентирует требования доступности для людей с инвалидностью и других лиц с ограничениями жизнедеятельности, учитывает возрастные особенности и охватывает большой спектр разнообразных вопросов, однако в нем не дается определения системе простого (ясного) языка [4], обеспечивающей создание и/или адаптацию текстовой и графической информации, делающей ее более понятной людям с ментальными нарушениями [5; 23; 24].

Следует отметить, что для обеспечения доступности информации, предоставления людям с сенсорными особенностями, ментальными нарушениями, пожилым людям альтернативных возможностей коммуникации

Таблица 2

Основные права инвалидов на доступность информации (из Конвенции о правах инвалидов [11])

Статья Конвенции	Название статьи	Требования к государствам-участникам
Статья 9	Доступность	Принятие надлежащих мер для обеспечения инвалидам доступа к информации и связи, включая информационно-коммуникационные технологии и системы, ... как в городских, так и в сельских районах
Статья 11	Ситуации риска и чрезвычайные гуманитарные ситуации	Принятие необходимых мер для обеспечения защиты и безопасности инвалидов в ситуациях риска, включая вооруженные конфликты, чрезвычайные гуманитарные ситуации и стихийные бедствия.
Статья 21	Свобода выражения мнения и убеждений и доступ к информации	Принятие надлежащих мер для обеспечения инвалидам права на свободу выражения мнения и убеждений, включая свободу искать, получать и распространять информацию и идеи наравне с другими, пользуясь по своему выбору всеми формами общения.
Статья 24	Образование	Принятие надлежащих мер, в том числе: а) содействие освоению азбуки Брайля, альтернативных шрифтов, усиливающих и альтернативных методов, способов и форматов общения, а также навыков ориентации и мобильности и способствовать поддержке со стороны сверстников и наставничеству; б) содействие освоению жестового языка и поощрению языковой самобытности глухих; в) обеспечение обучения лиц (слепых, глухих, слепоглухих) с помощью наиболее подходящих для индивида языков и методов и способов общения и в обстановке, которая максимальным образом способствует освоению знаний и социальному развитию.
Статья 29	Участие в политической и общественной жизни	Принятие надлежащих мер для обеспечения того, чтобы процедуры, помещения и материалы для голосования были подходящими, доступными и легкими для понимания и использования
Статья 30	Участие в культурной жизни, проведении досуга и отдыха и занятиях спортом	Принятие надлежащих мер к тому, чтобы наделять инвалидов возможностью развивать и использовать свой творческий, художественный и интеллектуальный потенциал.

существует целый арсенал средств, включающих различные методы адаптации информации, альтернативной коммуникации и разработанные приемы адаптации текстовой информации в русле метода Ясный язык (Easy Language) [1; 15; 24; 26; 29]. Метод Ясный язык применяется при подготовке текстовых материалов к представлению их в упрощенной форме (смысловой и графической) лицам с интеллектуальными нарушениями, которым трудно читать и понимать смысл текстов. Используются адаптированные и лингвистически доступные формы коммуникации в сочетании с визуализацией (знаковой, графической) с учетом основного принципа: «Просто – не значит примитивно». При этом речь идет о любом виде информации, вне зависимости от способа её передачи (устное или письменное сообщение, аудиовизуальная форма подачи, жестовый язык, альтернативная коммуникация и т.п.) [15]. Людям, не пользующимся речью как средством коммуникации, имеющим сенсорные и моторные проблемы, возможно предложить средства альтернативной коммуникации, облегчающие общение, например, поддержку руки человека с инвалидностью при печатании на компьютере.

Выработанные рекомендации по использованию ясного языка дорабатываются для образовательных организаций, учреждений здравоохранения и других государственных структур Российской Федерации [15]. Однако специально обученных для государственных учреждений специалистов в области ясного языка пока нет. На сегодняшний день в Российской Федерации такой язык используется в социальной, образовательной и коррекционной работе центров, общественных организаций и благотворительных фондов, специализирующихся на помощи людям с ментальными нарушениями, пожилым людям со сниженным когнитивным функционированием, а также в работе с мигрантами.

Работе по устранению информационных барьеров в жизнедеятельности людей с инвалидностью в на-

стоящее время уделяется должное внимание. В подходе, предлагаемом МКФ, барьеры в обеспечении доступности информации для инвалидов с нарушениями ментальной функции исследуются на двух уровнях – индивидуума и общества (рис.).

Для оценки функционального статуса имеющих инвалидность людей с ментальными нарушениями, в том числе с аутизмом, ВОЗ разработаны сокращенные варианты МКФ с определенным набором категорий – так называемые комплексные (Comprehensive ICF Core Set) и базовые (Brief ICF Core Set) наборы¹ [20; 21; 25; 27].

Например, в базовый «набор аутизма», адаптированный для нескольких возрастов (0–5 лет, 6–16 лет и старше 17 лет), входят категории активности и участия, отвечающие за вопросы восприятия и обработки информации, такие как:

- d110 Использование зрения,
- d115 Использование слуха,
- d 120 Целенаправленное использование других ощущений,
- d 130 Копирование,
- d 310 Восприятие устных сообщений при общении,
- d 315 Восприятие сообщений при невербальном способе общения,
- d 335 Составление и изложение сообщений при невербальном способе общения,
- d 360 Использование средств связи и техник общения.

Указанные ограничения активности и участия напрямую зависят от особенностей нарушений психических функций, выявленных у лиц с ментальной инвалидностью.

Разработанные ВОЗ наборы, адаптированные для инвалидов с ментальными нарушениями, необходимо использовать и для количественной оценки имеющихся коммуникационных барьеров с учетом единой шкалы оценки МКФ (легкие, умеренные, тя-



Рис. Система изучения барьеров в информационной доступности с позиций подхода, предлагаемого МКФ

¹ <https://icf-research-branch.org/icf-core-sets-projects2/other-health-conditions/icf-core-set-for-autism-spectrum>.

желые и абсолютные проблемы). Следует отметить, что данная единая шкала оценки МКФ сопоставима с системой количественной оценки ограничений жизнедеятельности, принятой в практике МСЭ на всей территории Российской Федерации [16].

Главные барьеры у людей с нарушениями ментальной функции при осуществлении жизнедеятельности связаны в основном с восприятием и усвоением вербальной и невербальной информации, обобщенная классификация которых отражена в прилагаемой таблице (табл. 3) [13; 14; 22; 30].

Примерами барьеров для лиц с нарушениями ментальной функции являются [2; 9; 14; 28]:

— сенсорные барьеры, связанные со способами передачи информации, которые вызывают сенсорную перегрузку, например, у лиц с расстройствами аутистического спектра, такие как громкие интенсивные звуки, звуки определенной частоты, яркое мигающее цветовое освещение;

— когнитивные барьеры, связанные с трудностями в понимании и интерпретации речи, жестов, интонации, с восприятием сложных абстрактных и неструктурированных понятий и/или их компоненты;

— технические барьеры, вызывающие трудности в понимании вида или формы носителя информации; такие носители не годны для использования, поскольку человек с ментальными проблемами не ориентируется на сайте, где используется много гиперссылок;

— языковые барьеры: когда вербальная или невербальная информация передается на языке, которым не владеет или не понимает человек с ментальными нарушениями, например, цифровая информация, информация, представленная на сенсорной информационной панели, сложная текстовая информация и т.д.

Для преодоления барьеров при восприятии, обработке и интерпретации информации людям с ментальными нарушениями, включая аутизм, необходима особая система коммуникационного пространства. И если для преодоления физических барьеров нужно организовывать универсальное пространство, то для преодоления когнитивных барьеров, мешающих восприятию и пониманию информации, требуется особый подход к организации формы подачи вербальной и невербальной информации, необходимо обучение альтернативным способам коммуникации для обеспечения возможности людям с инвалидностью передавать информацию. Выбор и обучение видам коммуникации для лиц с ментальной инвалидностью, включая РАС, происходит индивидуализировано с учетом особенностей нарушения, состояния речи, интеллектуальной сферы и своеобразия когнитивных процессов. Для создания безбарьерной коммуникативной среды крайне важным является разработка методологических основ использования простого (ясного) языка с учетом МКФ.

Соответственно, динамично развивающиеся современные информационные системы должны учитывать новые коммуникативные технологии, правовые основы использования которых заложены в Конвенции, и обеспечивать ими людей с ментальной инвалидностью. Необходимо создание единого национального стандарта использования ясного языка для лиц с ментальной инвалидностью.

Пунктом 24 Распоряжения Правительства Российской Федерации от 16 августа 2022 года № 2253-р «О Плане мероприятий по реализации Концепции развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на период до 2025 года» предусмотрено

Таблица 3

Классификация барьеров в разных сферах жизнедеятельности человека с инвалидностью по МКФ (ВОЗ, 2001 г.)

Классификационные подходы	Домены МКФ
Информационные барьеры при осуществлении разных видов жизнедеятельности	
Барьеры в сфере получения и применения знаний	d 1
Барьеры в выполнении общих задач и требований	d 2
Барьеры в общении	d 3
Барьеры мобильности	d 4
Барьеры самообслуживания	d 5
Барьеры в бытовой жизни	d 6
Барьеры в межличностном взаимодействии и общении	d 7
Барьеры в главных сферах жизни (в т.ч. обучение, образование и работа)	d 8
Барьеры в общественной и гражданской жизни	d 9
2. Информационные барьеры в окружающей среде	
Барьеры в виде изделий и технологий	e 1
Барьеры в природном окружении и окружающей среде, измененной человеком	e 2
Барьеры при поддержке и взаимосвязях человека	e 3
Барьеры в виде установок	e 4
Барьеры в службах, административных системах и политике	e 5

трена разработка системы простого (ясного) языка как облегченной формы русского языка с целью полноценной социальной адаптации инвалидов с нарушениями ментальных функций, а также людей, испытывающих трудности в восприятии и понимании информации [17]. Планируется также, что в Российской Федерации будет обеспечиваться подготовка, повышение квалификации и профессиональная переподготовка преподавателей и переводчиков в данной сфере.

Заключение

Возможности МКФ позволяют, учитывая биологические, психологические и социальные особенности людей с ментальными нарушениями, провести комплексный анализ нарушений жизнедеятельности в целом для выявления информационных барьеров, их количественной оценки, а также для разработки оптимального реабилитационного маршрута, что скажется и на дальнейшей эффективности всей реабилитационной (абилитационной) помощи [7; 13].

По результатам проведенных Санкт-Петербургским институтом усовершенствования врачей-экспертов исследований² можно сделать следующие выводы:

1. К мероприятиям по повышению информационной доступности для лиц с ментальной инвалидностью, включая РАС, следует отнести формирование единой методологии обеспечения информационной доступности с учетом положений МКФ и их широкое внедрение при соблюдении общей терминологии.

2. Применяемый отечественный стандарт количественной оценки нарушенных психических функций и ограничений жизнедеятельности (категорий активности и участия), предложенный в приказе Минтруда России № 585н, сопоставим с международными стандартами количественной оценки (МКФ).

3. Нормативно-правовое регулирование позволит сформировать единые подходы и требования к развитию системы обеспечения информационной доступности в Российской Федерации для лиц с нарушениями ментальных функций, включая аутизм. Таким документом может стать единый национальный стандарт использования простого (ясного) языка.

4. Мероприятия, направленные на повышение информационной доступности для лиц с ментальной инвалидностью, потребуют подготовки специальных кадров, а также разработки программ, образовательных стандартов, системы обучения преподавателей и переводчиков на ясный язык. ■

Литература

1. *Бабкина М.Д.* Ясный язык как средство обеспечения доступности информации: Методические рекомендации: Предварительный национальный стандарт. Москва: Наш солнечный мир, 2021. 144 с. ISBN 978-5-6045643-9-4.
2. *Богдашина О.* Вопросы коммуникации при аутизме и синдроме Аспергера: говорим ли мы на одном языке? Москва: Наш Солнечный Мир, 2016. 304 с. ISBN 978-5-94607-206-9.
3. *Веригина Н.Б.* Динамика инвалидности детского населения Российской Федерации за 2012–2018 гг. (информационно-аналитический материал). Медико-социальные проблемы инвалидности. 2019. № 3. С. 62–76; С. 112–119.
4. ГОСТ Р 52872-2019: Интернет-ресурсы и другая информация, представленная в электронно-цифровой форме: Приложения для стационарных и мобильных устройств, иные пользовательские интерфейсы: Требования доступности для людей с инвалидностью и других лиц с ограничениями жизнедеятельности: утвержден и введен приказом Росстандарта от 29 августа 2019 года № 589-ст [Электронный ресурс]. Москва: Стандартинформ, 2019. 37 с. URL: <https://protect.gost.ru/document.aspx?control=7&id=233736> (дата обращения: 16.02.2023).
5. Дружелюбная медицина для пациентов с расстройствами аутистического спектра (РАС): Краткие алгоритмы для медицинских специалистов и материалы для родителей [Электронный ресурс] / Ассоциация психиатров и психологов за научно обоснованную практику. 2020. URL: <https://doctor.autism.help/> (дата обращения: 19.02.2023).
6. *Дымочка М.А., Шкурко М.А., Веригина Н.Б. и др.* Динамика уровня первичной инвалидности вследствие основных классов болезней среди детского населения Российской Федерации за 2019–2020 гг. (информационно-аналитический материал). Медико-социальные проблемы инвалидности. 2021. № 3. С. 8–20.
7. *Иванова Г.Е., Мельникова Е.В., Шамалов Н.А. и др.* Использование МКФ и оценочных шкал в медицинской реабилитации // Вестник восстановительной медицины. 2018. № 3. С. 14–20.
8. Концепция совершенствования государственной системы медико-социальной экспертизы и реабилитации инвалидов [Электронный ресурс] / Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации // Юридическая информационная система «Легалакт». [Москва], 2011. 18 с. URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-sovershenstvovaniija-gosudarstvennoi-sistemy-mediko-sotsialnoi-ekspertizy-i/> (дата обращения: 16.02.2023).
9. *Козлова Н.В., Рогачева Т.В., Левицкая Т.Е. и др.* Клинический психолог в системе комплексной реабилитации // Вестник Кемеровского государственного университета. 2020. Т. 22, № 1. С. 131–138. DOI: 10.21603/2078-8975-2020-22-1-131-138
10. *Кожушко Л.А., Владимирова О.Н.* Оценка системы сопровождаемого проживания инвалидов с нарушением психических функций // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2022. Т. 122. № 4. С. 117–121. DOI:10.17116/jnevro2022122041117

² Научно-исследовательская работа ФГБУ ДПО СПбИУВЭК Минтруда России (регистрационный номер АААА-А16-116081850011-2 от 18 августа 2016 года)

11. Конвенция о правах инвалидов: принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года [Электронный ресурс] // ООН: [официальный сайт]. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 16.02.2023).
12. Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств. Клинические описания и указания по диагностике. Санкт-Петербург: Адис, 1994. 303 с. ISBN 5-88578-002-1.
13. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ) (с изменениями и дополнениями по состоянию на 2016 г.): проект. Санкт-Петербург: Человек, 2017. 262 с.
14. Нейсон Б. О ключевых проблемах аутизма: Сенсорные аспекты аутизма // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14, № 3, С. 42–48. DOI: 10.17759/autdd.2016140304
15. Нечева Н.В., Хельмле К.-С., Каирова Э.М. Перевод на ясный и простой языки: зарубежный опыт и перспективы в России // Вестник ПНИПУ: Проблемы языкознания и педагогики. 2020. № 3. С. 8–24. DOI: 10.15593/2224-9389/2020.3.1
16. Приказ Минтруда России от 27 августа 2019 года № 585н «О классификациях и критериях, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы» [Электронный ресурс]. [Москва], 2019. 522 с. URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/1386> (дата обращения: 16.02.2023).
17. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 16 августа 2022 года № 2253-р «О Плане мероприятий по реализации Концепции развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на период до 2025 года» [Электронный ресурс] / Правительство Российской Федерации: [официальный сайт]. URL: <http://government.ru/docs/46303/> (дата обращения: 16.02.2023).
18. Состояние и динамика инвалидности, комплексная реабилитация и абилитация инвалидов и детей-инвалидов в Российской Федерации: доклад ФГБУ «Федеральное бюро медико-социальной экспертизы» Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации / под ред. М.А. Дымочки // Москва: ФГБУ ФБ МСЭ Минтруда России, 2021. 436 с.
19. Федеральный закон от 24 ноября 1995 года № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. [Москва], 1995. 20 с. URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/laws/75> (дата обращения: 16.02.2023).
20. Шошмин А.В., Лорер В.В., Малькова С.В. Отдельные аспекты имплементации базового набора МКФ при расстройствах аутистического спектра в практике реабилитации и абилитации // Физическая и реабилитационная медицина. 2020. Т. 2, № 4. С. 51-58. DOI: 10.26211/2658-4522-2020-2-4-51-58
21. Шошмин А.В., Пономаренко Г.Н., Бесстрашнова Я.К. и др. Применение Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья для оценки эффективности реабилитации: методология, практика, результаты // Вопросы курортологии, физиотерапии и лечебной физической культуры. 2016. Т. 93, № 6. С. 12-20. DOI: 10.17116/kurort2016612-20
22. Штицберг И.Л., Попова М.В., Криворучко С.О. Обеспечение условий доступности всех объектов инфраструктуры и социальных услуг для людей, имеющих расстройства аутистического спектра (РАС) и другие формы ментальной инвалидности: информационно-методическое пособие. Москва: Наш солнечный мир, 2019. 92 с. ISBN 978-5-6044746-7-9.
23. Ясный и простой языки в России: Проект Ассоциации преподавателей перевода [Электронный ресурс]. URL: <https://easyandplain.ru/> (дата обращения: 19.02.2023).
24. «Ясный язык»: как сделать информацию доступной для чтения и понимания: Метод. рекомендации / под ред. Е.Г. Титовой. Минск, 2018. 42 с. (Проект «Доступ к информации для людей с инвалидностью, или Ясный язык»).
25. Avellanet M., Selb M., Stucki G. et al. Utility of using the ICF Core Sets in clinical practice // Rehabilitation. 2015. Vol. 49. No. 4. Pp. 197–201. DOI:10.1016/j.rh.2015.07.001
26. Baumert A. Leichte Sprache – Einfache Sprache: Literaturrecherche, Interpretation, Entwicklung [Электронный ресурс]. Hannover: Bibliothek der Hochschule Hannover, 2016. 294 s. URL: <https://serwiss.bib.hs-hannover.de/frontdoor/deliver/index/docId/697/file/ES.pdf> (дата обращения: 16.02.2023).
27. Bolte S., Schipper de E., Robison J.E. et al. Classification of functioning and impairment: The development of ICF Core Sets for autism spectrum disorder // Autism Research. 2014. Vol. 7 (1). Pp. 167–172.
28. Crane L., Goddard L., Pring L. Sensory processing in adults with autism spectrum disorders. *Autism*, 2009, vol. 13, no. 3, pp. 215–228. DOI:10.1177/1362361309103794
29. Maaß Chr. Easy Language – Plain Language – Easy Language Plus: Balancing Comprehensibility and Acceptability. Berlin: Publ. Frank & Timme, 2020. 305 p. ISBN 978-3-7329-9268-3. DOI:10.26530/20.500.12657/42089
30. Selb M., Escorpizo R., Kostanjsek N. et al. A guide on how to develop an International Classification of Functioning, Disability and Health Core Set. *European Journal of Physical and Rehabilitation Medicine*, 2015, vol. 51, no. 1, pp. 105–117.

References

1. Babkina M.D. Yasnyi yazyk kak sredstvo obespecheniya dostupnosti informatsii Metodicheskie rekomendatsii. Predvaritel'nyi natsional'nyi standart [Easy language as a means of ensuring the availability of information. Methodical recommendations. Pre-national standard]. Moscow: Publ. Our Sunny World, 2021. 144 p. ISBN 978-5-6045643-9-4. (In Russ.).
2. Bogdashina O. Voprosy kommunikatsii pri autizme i sindrome Aspergera: govorim li my na odnom yazyke? [Issues in communication in autism and Asperger syndrome: do we speak the same language?]. Moscow: Publ. Our Sunny World, 2016. 304 p. ISBN 978-5-94607-206-9. (In Russ.).
3. Verigina N.B. Dinamika invalidnosti detskogo naseleniya Rossijskoj Federacii za 2012–2018 gg. (informacionno-analiticheskij material). *Mediko-social'nye problemy invalidnosti = Medical and social problems of disability*, 2019. No. 3. Pp. 62–76; pp. 112–119. (In Russ.).
4. GOST R 52872-2019 Internet-resursy i drugaya informatsiya, predstavlenaya v elektronno-tsifrovoi forme: Prilozheniya dlya statsionarnykh i mobil'nykh ustroystv, inye pol'zovatel'skie interfeisy: Trebovaniya dostupnosti dlya lyudei s

- invalidnost'yu i drugikh lits s ogranicheniyami zhiznedeyatel'nosti: utverzhden i vveden prikazom Rosstandarta ot 29 avgusta 2019 goda no. 589-st [GOST R 52872-2019: Web resources and other information presented in digital form: Applications for stationary and mobile devices, other user interfaces: Accessibility requirements for persons with disabilities: approved and actuated by the Rosstandard order from 29 August 2019 no. 589-st] [Web resource]. Moscow: Publ. Standartniform, 2019. 37 p. URL: <https://protect.gost.ru/document.aspx?control=7&id=233736> (Accessed 16.02.2023).
5. Druzhelyubnaya meditsina dlya patsientov s rasstroystvami autisticheskogo spektra (RAS): Kratkie algoritmy dlya meditsinskikh spetsialistov i materialy dlya roditel'ei [Amiable medicine for patients with autism spectrum disorders: Short algorithms for medical specialists and materials for parents] [Web resource] / *Assotsiatsiya psikiatrov i psikhologov za nauchno obosnovannuyu praktiku* = Association of psychiatrists and psychologists for science-based practice. 2020. URL: <https://doctor.autism.help/> (Accessed 19.02.2023).
 6. *Dymochka M.A., Shkurko M.A., Verigina N.B. et al.* Dinamika urovnya pervichnoj invalidnosti vsledstvie osnovny`x klassov boleznej sredi detskogo naseleniya Rossijskoj Federacii za 2019–2020 gg. (informacionno-analiticheskij material) [Dynamics of the level of primary disability due to the main classes of diseases among the child population of the Russian Federation for 2019–2020 (information and analytical material)]. *Mediko-social'ny'e problemy` invalidnosti* = Medical and social problems of disability. 2021. No. 3. Pp. 8–20.
 7. *Ivanova G.E., Mel'nikova E.V., Shamalov N.A. et al.* Ispol'zovanie MKF i ocenочnyh shkal v medicinskoj reabilitacii [The use of ICF and evaluation scales in medical rehabilitation] // *Vestnik vosstanovitel'noj mediciny* = Bulletin of restorative medicine. 2018. No. 3. pp. 14–20. (In Russ.).
 8. Kontseptsiya sovershenstvovaniya gosudarstvennoi sistemy mediko-sotsial'noi ekspertizy i reabilitatsii invalidov [Preliminary plan for perfecting the state system for medical and social expertise and rehabilitation for persons with disabilities] [Web resource] / Ministry of labor of the Russian Federation // Legal information system "Legalakt". [Moscow], 2011. 18 p. URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-sovershenstvovaniya-gosudarstvennoi-sistemy-mediko-sotsialnoi-ekspertizy-i/> (Accessed 16.02.2023).
 9. *Kozlova N.V., Rogacheva T.V., Levickaya T.E. et al.* Klinicheskij psiholog v sisteme kompleksnoj reabilitacii [Clinical psychologist in the system of complex rehabilitation] // *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Kemerovo state university. 2020. Vol. 22, no. 1. pp. 131–138. DOI: 10.21603/2078-8975-2020-22-1-131-138. (In Russ.).
 10. *Kozhushko L.A., Vladimirova O.N.* Otsenka sistemy soprovozhdaemogo prozhivaniya invalidov s narusheniem psikhicheskikh funktsii [Accompanied accommodation for disabled people with mental disabilities]. *Zhurnal neurologii i psikiatrii im. S.S. Korsakova* = Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry, 2022, vol. 122, no. 4, pp. 117–121. DOI:10.17116/jnevro2022122041117 (In Russ.).
 11. Konventsija o pravakh invalidov: prinyata rezolyutsiei 61/106 General'noi Assamblei OON ot 13 dekabrya 2006 goda [Convention on the Rights of Persons with Disabilities: adopted by resolution 61/106 of the General Assembly UN from 13 December 2006] // UN: [official site]. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (Accessed 16.02.2023).
 12. Mezhdunarodnaya klassifikatsiya boleznei (10-i peresmotr). Klassifikatsiya psikhicheskikh i povedencheskikh rasstroystv. Klinicheskie opisanija i ukazaniya po diagnostike [International Classification of Diseases (10th revision). Classification of mental and behavioral disorders. Clinical descriptions and diagnostic guidelines]. St. Petersburg: Publ. Adis, 1994. 303 p. ISBN 5-88578-002-1. (In Russ.).
 13. Mezhdunarodnaya klassifikatsiya funkcionirovaniya, ogranichenii zhiznedeyatel'nosti i zdorov'ya (MKF) (s izmeneniyami i dopolneniyami po sostoyaniyu na 2016 g.): proekt [International Classification of Functioning, Disabilities and Health (ICF) (with amendments and additions as of 2016): project]. St. Petersburg: Publ. Chelovek, 2017. 262 p.
 14. *Nason B.* Core Challenges of Autism. Sensory aspects of autism // *Autizm i narusheniya razvitiya* = Autism and developmental disorders (Russia). 2016. Vol. 14, no. 3, pp. 42–48. DOI: 10.17759/autdd.2016140304 (In Russ.).
 15. *Nechaeva N.V., Khel'mle K.-S., Kairova E.M.* Perevod na yasny i prostoi yazyki: zarubezhnyi opyt i perspektivy v Rossii [Translation into plain and easy languages: foreign experience and prospects in Russia] // *Vestnik PNIPU: Problemy yazykoznaniya i pedagogiki* = PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin. 2020. No. 3. DOI: 10.15593/2224-9389/2020.3.1 (In Russ.).
 16. Prikaz Mintruda Rossii ot 27 avgusta 2019 goda no. 585n "O klassifikatsiyakh i kriteriyakh, ispol'zuemykh pri osushchestvlenii mediko-sotsial'noi ekspertizy grazhdan federal'nymi gosudarstvennymi uchrezhdeniyami mediko-sotsial'noi ekspertizy" [Order of the Ministry of Labor of Russia from 27 August 2019 no. 585n "On classifications and criteria used during the medical and social expertise for citizens by federal state institutions for medical and social expertise"]. [Moscow], 2019. 522 p. URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/1386> (Accessed 16.02.2023).
 17. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federatsii ot 16 avgusta 2022 goda no. 2253-r «O Plane meropriyatii po realizatsii Kontseptsii razvitiya v Rossijskoj Federatsii sistemy kompleksnoj reabilitatsii i abilitatsii invalidov, v tom chisle detei-invalidov, na period do 2025 goda» [Decree of the Government of the Russian Federation of August 16, 2022 no. 2253-r «On the Action Plan for the Implementation of the Concept for the Development in the Russian Federation of a System of Comprehensive Rehabilitation and Habilitation of the Disabled, including Children with Disabilities, for the Period until 2025»] / Government of the Russian Federation: [official site]. URL: <http://government.ru/docs/46303/> (Accessed 16.02.2023).
 18. *Dymochka M.A. (ed.)* Sostoyanie i dinamika invalidnosti, kompleksnaya reabilitaciya i abilitaciya invalidov i detej-invalidov v Rossijskoj Federacii: doklad FGBU "Federal'noe byuro mediko-social'noj ekspertizy" Ministerstva truda i social'noj zashchity Rossijskoj Federacii. Moscow: Publ. FGBU FB MSE Mintruda Rossii. 2021. 436 p. (In Russ.).
 19. Federal'nyi zakon ot 24 noyabrya 1995 goda no. 181-FZ "O sotsial'noi zashchite invalidov v Rossijskoj Federatsii" [Federal law from 24 November 1995 no. 181-FZ "On social protection for disabled persone in the Russian Federation"]. [Moscow], 1995. 20 p. URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/laws/75> (Accessed 16.02.2023).

20. *Shoshmin A.V., Lorer V.V., Mal'kova S.V.* Otdel'nye aspekty implementatsii bazovogo nabora MKF pri rasstroistvakh autisticheskogo spektra v praktike rehabilitatsii i abilitatsii [Separate aspects of the implementation of the ICF basic set for autism spectrum disorders in the practice of rehabilitation and habilitation] // *Fizicheskaya i rehabilitatsionnaya meditsina = Physical and Rehabilitation Medicine*. 2020. Vol. 2, no. 4, pp. 51–58. DOI: 10.26211/2658-4522-2020-2-4-51-58 (In Russ.).
21. *Shoshmin A.V., Ponomarenko G.N., Besstrashnova Ya.K. et al.* Primenenie Mezhdunarodnoi klassifikatsii funktsionirovaniya, ogranichenii zhiznedeyatel'nosti i zdorov'ya dlya otsenki effektivnosti rehabilitatsii: metodologiya, praktika, rezul'taty [Application of the International Classification of Functioning, Disabilities and Health to Evaluate the Effectiveness of Rehabilitation: Methodology, Practice, Results] // *Voprosy kurortologii, fizioterapii i lechebnoi fizicheskoi kul'tury = Problems of Balneology, Physiotherapy and Exercise Therapy*, 2016. Vol. 93, no. 6, pp. 12–20. DOI: 10.17116/kurort2016612-20 (In Russ.).
22. *Shpitsberg I.L., Popova M.V., Krivoruchko S.O.* Obespechenie uslovii dostupnosti vsekh ob'ektov infrastruktury i sotsial'nykh uslug dlya lyudei, imeyushchikh rasstroistva autisticheskogo spektra (RAS) i drugie formy mental'noi invalidnosti: informatsionno-metodicheskoe posobie [Fitting the conditions for accessibility for all infrastructure objects and social services for people with autism spectrum disorders and other forms of mental disabilities: informational and teaching guide]. Moscow: Publ. Our Sunny World, 2019. 92 p. ISBN 978-5-6044746-7-9. (In Russ.).
23. Yasnyi i prostoi yazyki v Rossii: Proekt Assotsiatsii prepodavatelei perevoda [Easy and Plain Language in Russia: Project of the Association of Translation Teachers]. URL: <https://easyandplain.ru/> (Accessed 19.02.2023).
24. *Titova E.G. (ed.)* "Yasnyi yazyk": kak sdelat' informatsiyu dostupnoi dlya chteniya i ponimaniya: Metod. rekomendatsii ["Easy language": how to make information accessible for reading and comprehension: Teaching guidelines]. Minsk, 2018. 42 p. (Proekt "Dostup k informatsii dlya lyudei s invalidnost'yu, ili Yasnyi yazyk" ["Access to information for persons with disabilities, or Plain language" project]).
25. *Avellanet M., Selb M., Stucki G. et al.* Utility of using the ICF Core Sets in clinical practice // *Rehabilitacion*. 2015. Vol. 49. No. 4. Pp. 197–201. DOI:10.1016/j.rh.2015.07.001
26. *Baumert A.* Leichte Sprache – Einfache Sprache: Literaturrecherche, Interpretation, Entwicklung [Easy language – Plain Language: Literary research, Interpretation, Development]. Hannover: Publ. Bibliothek der Hochschule Hannover, 2016. 294 p. URL: <https://serwiss.bib.hs-hannover.de/frontdoor/deliver/index/docId/697/file/ES.pdf> (Accessed 16.02.2023).
27. *Bolte S., Schipper de E., Robison J.E. et al.* Classification of functioning and impairment: The development of ICF Core Sets for autism spectrum disorder // *Autism Research*. 2014. Vol. 7 (1). Pp. 167–172.
28. *Crane L., Goddard L., Pring L.* Sensory processing in adults with autism spectrum disorders. *Autism*, 2009, vol. 13, no. 3, pp. 215–228. DOI:10.1177/1362361309103794
29. *Maaß Chr.* Easy Language – Plain Language – Easy Language Plus: Balancing Comprehensibility and Acceptability. Berlin: Publ. Frank & Timme, 2020. 305 p. ISBN 978-3-7329-9268-3. DOI:10.26530/20.500.12657/42089
30. *Selb M., Escorpizo R., Kostanjsek N. et al.* A guide on how to develop an International Classification of Functioning, Disability and Health Core Set. *European Journal of Physical and Rehabilitation Medicine*, 2015, vol. 51, no. 1, pp. 105–117.

Информация об авторах

Владимирова Оксана Николаевна, доктор медицинских наук, ректор Санкт-Петербургского института усовершенствования врачей-экспертов (ФГБУ ДПО СПбИУВЭК Минтруда России), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6692-2882>, e-mail: vladox1204@yandex.ru

Чистякова Наталья Петровна, доцент кафедры социальной психиатрии и психологии Санкт-Петербургского института усовершенствования врачей-экспертов (ФГБУ ДПО СПбИУВЭК Минтруда России), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7841-0953>, e-mail: npch74@mail.ru

Мирошниченко Оксана Анатольевна, кандидат психологических наук, начальник научно-методологического отдела Федерального ресурсного (информационно-методического) центра по формированию доступной среды для инвалидов и других маломобильных групп населения; Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей-экспертов (ФГБУ ДПО СПбИУВЭК Минтруда России), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6327-1567>, e-mail: miroshnichenko_oa@frcds.ru

Information about the authors

Vladimirova Oksana Nikolaevna, Doctor of Medical Sciences, St. Petersburg Institute of Advanced Training of Medical Experts of the Ministry of Labor of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6692-2882>, e-mail: vladox1204@yandex.ru

Chistyakova Natalia Petrovna, associate Professor of the Department of Social Psychiatry and Psychology of the St. Petersburg Institute of Advanced Medical Experts of the Ministry of Labor of Russia, St. Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7841-0953>, e-mail: npch74@mail.ru

Miroshnichenko Oksana Anatolyevna, PhD in Psychology, Head of the Scientific and Methodological Department of the Federal Resource (Information and Methodological) Center for the Formation of an Accessible Environment for the Disabled and Other Low-Mobility Groups of the Population, St. Petersburg Institute of Advanced Medical Experts, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6327-1567>, e-mail: miroshnichenko_oa@frcds.ru

Получена 07.02.2023

Received 07.02.2023

Принята в печать 26.02.2023

Accepted 26.02.2023

Обзор современных исследований методов визуальной поддержки

Мальцева Н.А.

Региональная благотворительная общественная организация «Центр лечебной педагогики»
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9801-6024>, e-mail: nataly-mal@ccp.org.ru

Мельникова Д.А.

Региональная благотворительная общественная организация «Центр лечебной педагогики»,
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7996-5878>, e-mail: d.melnikova@ccp.org.ru

Использование методов визуальной поддержки в коррекционной работе с проблемами коммуникации, трудностями освоения академических и социальных навыков, с проблемным поведением детей и взрослых с нарушениями развития, в частности, с расстройствами аутистического спектра (РАС), признается практиками эффективной стратегией. Актуальной является задача обобщения результатов исследований методов и видов визуальной поддержки, вопросов их эффективности. В обзоре приведены современные зарубежные и российские исследования, посвященные использованию визуальной поддержки в педагогической и психологической практике. Анализируется возрастной состав участников, дизайн исследований, используемые виды визуальной поддержки, контекст, в котором она применялась, и задачи, решаемые при помощи методов визуальной поддержки, в первую очередь, — обучение коммуникативным, социальным и академическим навыкам, а также социально приемлемому поведению. Представленный обзор будет полезен практикам при выборе методов визуальной поддержки в работе с разными категориями детей и взрослых.

Ключевые слова: визуальная поддержка, расстройства аутистического спектра (РАС), нарушения развития, трудности обучения, проблемное поведение, коммуникативные навыки

Финансирование: Исследование выполнено за счет гранта Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее» (договор ИС/09-2021 от 05 октября 2021 г.)

Благодарности: Авторы благодарят за поддержку и неизменный интерес к исследованию председателя правления Региональной благотворительной общественной организации «Центр лечебной педагогики» А.Л. Битову.

Для цитаты: Мальцева Н.А., Мельникова Д.А. Обзор современных исследований методов визуальной поддержки // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 1. С. 59–67. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210107>

Review of the Up-to-Date Visual Support Research

Natalia A. Maltseva

Regional non-profit social organization “Center for Curative Pedagogics”
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9801-6024>, e-mail: nataly-mal@ccp.org.ru

Daria A. Melnikova

Regional non-profit social organization “Center for Curative Pedagogics”
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7996-5878>, e-mail: d.melnikova@ccp.org.ru

The use of visual support methods is recognized as an effective strategy for helping children and adults with developmental disabilities. In autism spectrum disorders visual methods aimed to work with the main difficulties reducing

CC BY-NC

the quality of life: problems of communication, development of academic and social skills, problem behavior. The task of summarizing the results of visual support studies is topical. This review discusses modern foreign and Russian studies on the use of visual support in the educational and the psychological practice. The age composition of the sample, the design of the studies, the types of visual support used the context in which it was used and the tasks it was designed to solve are analyzed: learning disabilities, challenging behavior, communication.

Keywords: visual support, autism spectrum disorders (ASD), developmental disorders, learning disabilities, problem behavior, communication skills

Funding: The study was conducted as a part of the Project of Sberbank Charitable Foundation “Contribution to the Future” (agreement IS/09-2021 dated October 05, 2021).

Acknowledgements: The authors are grateful to the Chairman of the Board of the Center for Curative Pedagogics Anna Bitova for the support during the study.

For citation: Maltseva N.A., Melnikova D.A. Review of the Up-to-Date Visual Support Research. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2023. Vol. 21, no. 1, pp. 59–67. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210107> (In Russ.).

Введение

Визуальная поддержка (ВП) — обобщающее название методов предоставления визуальной опоры для облегчения понимания ситуации и восприятия информации, используемых, например, в работе по освоению и закреплению учебного материала, формированию навыков [11]. Такие методы могут применяться с разной целью и в контексте различных вмешательств. В специальной литературе понятие визуальной поддержки понимается достаточно широко. К видам визуальной поддержки относят визуальное расписание, состоящее из предметов или изображений; план действий или этапов деятельности; зрительную опору для ориентировки во времени — от календарей до таймера; наглядные правила поведения; цветовую маркировку пространства; отчасти — видеомоделирование и т.д. [4; 5; 9; 11]. В системе альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS применяются картинки, облегчающие коммуникацию людям, не пользующимся речью как основным средством коммуникации, которые можно условно рассматривать как визуальную поддержку [17; 18]. В практической работе с детьми и взрослыми с нарушениями развития похожие виды визуальной поддержки иногда используются для решения совершенно различных задач: коррекции трудностей запоминания и речевых нарушений; работы с мотивацией учеников; для подсказки при выполнении последовательности действий и при работе по развитию возможностей планирования деятельности; при развитии коммуникации и социальных навыков.

Методы визуальной поддержки активно применяются и рекомендуются к использованию специалистами, работающими с детьми, имеющими РАС. На русском языке изданы подробные руководства и опубликованы исследования, описывающие опыт практического применения методов визуальной поддержки [1; 2; 4; 11], при этом доступные авторам обзоры исследований на английском языке не за-

трагивают исследований последних 5 лет. Несмотря на то, что большинство публикаций, посвященных визуальной поддержке, связаны с методами поведенческой терапии при аутизме, за последние несколько лет появилось больше исследований, описывающих применение различных видов визуальной поддержки при обучении детей с риском эмоциональных и поведенческих расстройств, специфическими расстройствами речи и языка, с интеллектуальными и другими нарушениями [20; 25; 28; 31; 36].

Исследование методов визуальной поддержки

При подготовке к обзору проанализированы 86 англоязычных и 60 статей на русском языке, изданных с 2017 по 2022 годы. В результате отбора рассмотрены 20 англоязычных и 13 русскоязычных исследований, посвященных теме визуальной поддержки. В фокусе внимания находились эмпирические количественные исследования, в которых визуальная поддержка в целом или один из методов являлись основным предметом исследования. В англоязычную выборку публикаций мы включили также 4 обзора эмпирических исследований и одно качественное исследование, результаты которых показали нам интересными. В выборку русскоязычных исследований вошли также описательные статьи.

Участники исследований ВП

Самый распространенный возраст участников исследований применения методов визуальной поддержки — дошкольный или младший школьный. В обзорной статье Rutherford M. et al. из 26 рассмотренных эмпирических исследований только 4 относятся к возрасту старше 12 лет, и в 2 исследованиях рассматривают испытуемых с другими нарушениями развития, кроме РАС [33]. В этой же работе отмечается сложность мета-анализа полученных в исследованиях данных из-за разнообразной терминологии,

вариативных дизайнов исследований и очень небольших выборок (только в 3 исследованиях из 26 участвовали больше 10 человек).

В нашей подборке из 30 англоязычных исследований 4 затрагивали проблемы подростков и взрослых (одно из них — о подростках с интеллектуальными нарушениями). Большинство работ были экспериментальными, чаще с небольшим числом испытуемых.

В русскоязычных публикациях отмечаются похожие тенденции. Из 13 рассмотренных нами российских исследований было 5 эмпирических, из них только 1 относится к возрасту 12–15 лет. Остальные 8 исследований носят обзорно-описательный характер.

Задачи, решаемые при помощи ВП

В проанализированных нами текстах на русском языке, кроме большого количества статей (чаще описательных, чем исследовательских), посвященных РАС, выделяется отдельный тематический блок об использовании визуальной поддержки в логопедической работе с детьми с нарушениями речи [12]. В целом стоит отметить разнообразие задач, для решения которых используется визуальная поддержка. Две публикации на английском языке из нашей подборки посвящены вопросам лечения и профилактики трудностей, связанных со здоровьем [24; 34]. ВП может помочь при подготовке к лечению у стоматолога: уменьшить тревогу и предотвратить возможные поведенческие проблемы на приеме можно, используя социальные истории и визуальные опоры для понимания последовательности событий и представления о том, что именно будет происходить в кабинете. Кроме того, визуальная поддержка и моделирование необходимого поведения с использованием кукол могут помочь развить навыки заботы о собственном здоровье, в том числе гигиенические навыки. Такой опыт моделирования рассматривается, например, при работе с организацией действий и поведения во время начала менструаций у девочек с интеллектуальными нарушениями [34].

Но большинство задач, для решения которых используется ВП, так или иначе связаны со школьным обучением. ВП помогает сделать более доступной не только программу по основным школьным дисциплинам [3], но и в целом научную информацию, а также создать возможность участия учеников и студентов с РАС в научных дискуссиях [20; 27]. Значительная часть исследований акцентирует внимание на менее общих навыках и узко определенном круге ситуаций. Например, отмечается эффективность использования ВП для включения в коммуникацию со сверстниками дошкольников с РАС во время «table talk» в ходе совместных перекусов [21].

Часто визуальная поддержка помогает детям с ограниченными возможностями здоровья освоиться в инклюзивной среде с типично развивающимися сверстниками. Здесь наиболее эффективным оказыва-

ется сочетание разных видов стратегий, включающих функциональный анализ, вмешательства, опосредованные сверстниками, и визуальную поддержку [35].

Значительная часть исследований посвящена использованию ВП для развития отдельных академических и — особенно — социальных навыков у детей с РАС, а также для развития речи при других нарушениях и навыков, связанных с поведением в различных ситуациях: на уроке, в музее, магазине [19; 31].

Формы и виды ВП

Разброс упоминаемых форм и видов ВП велик, хотя самым часто упоминаемым видом, по крайней мере, на русском языке, является визуальное расписание. Описываются возможности использования визуального расписания для детей с РАС в разных местах (дом, детский сад, школа) [6; 9; 14; 16]. Также русскоязычные исследования часто упоминают использование визуальных правил в школе или дома [10]. Гусева Н.Ю. [7; 8] отмечает, что визуальная поддержка вводится в жизнь ребенка с РАС с раннего детства (визуальное расписание и т.п.); в какой-то момент можно перейти к более сложному способу визуальной поддержки, например, чек-листам. Их использование предполагает, что ребенок, подросток или взрослый будут отмечать то, что из запланированных действий или задач уже было выполнено. Это формирует деятельность детей как более самостоятельный процесс (сами читают, сами проверяют, сделали ли они это, сами отмечают, что именно сделано) [7; 8; 9]. ВП может помогать детям с РАС и в освоении пространственно-временных представлений: можно использовать календари, планы, графические схемы, картинки-подсказки (например, для изучения времен года) и т.п. [10; 15].

Различные формы и виды визуальной поддержки часто применяются при обучении социальным навыкам, при развитии способности понимать контекст, требующейся для решения когнитивных задач. В исследовании Diamond L. рассматривается использование ВП в виде постера для развития навыка решения проблем у младших школьников с аутизмом [26]. Здесь применена визуальная поддержка в виде простой опорной графической схемы, состоящей из нескольких блоков. Следуя схеме, ученик каждый раз переходит от одного блока к другому, отвечает на вопросы и описывает: в чем заключается проблема, какие варианты решения существуют, какой из них является наиболее подходящим. Такая схема отрабатывается при многократном совместном использовании и постепенно начинает применяться учеником самостоятельно.

Похожий вид ВП — интеллект-карта: она позволяет представить и сделать наглядными внутренние процессы обработки информации. Интеллект-карта помогает обрабатывать и структурировать информацию, формировать регулятивные, коммуникативные и познавательные навыки, повышать работоспо-

способность и эффективность обучения, формировать орфографические навыки и обогащать словарный запас. Интеллект-карта помогает побуждать к самостоятельным высказываниям, стимулируя речемыслительную активность. Подросткам с РАС может подойти такой вид визуальной поддержки как переходный от изображений к более сложному виду визуальной опоры [13].

Zimmerman K. et al. рассматривают социальные истории как часть ВП и сравнивают их эффективность с другими формами визуальной поддержки (в первую очередь, с визуальными правилами) для коррекции поведения младших школьников в классе, и в этом исследовании социальные истории обнаруживают меньшую эффективность [37]. Также социальные истории могут рассматриваться как инструменты визуальной поддержки в музеях [19]. Например, эта форма ВП реализуется в России в рамках проекта «Инклюзивный музей», который направлен на социализацию и помощь в самореализации людей с инвалидностью музейными средствами, а также на разработку и применение эффективных решений по формированию в музеях доступной среды. Помимо социальных историй рассматривается использование различных визуальных опор во время посещения музеев: использование визуальных или предметных (например, на мастер-классах) расписаний, карт-планов, чек-листов, адаптированных путеводителей, сенсорных карт музеев. Все это помогает сделать музейную среду доступной для посещения совершенно разными людьми.

Визуальная поддержка предполагает также использование технических средств — смартфонов, планшетов и т.д. К вариантам ВП можно отнести и средства дополненной реальности, отличающейся от виртуальной реальности тем, что человек продолжает манипулировать объектами и взаимодействовать с другими людьми в физической среде, но отдельные элементы ее могут модифицироваться или дополняться [22; 38]. Исследований использования такой ВП немного. Например, в обзор Berenguer C. [22] включены 20 исследований, большая часть которых посвящены развитию социальных навыков и взаимодействия, а также распознаванию эмоций с помощью технологий, связанных с виртуальной и дополненной реальностью. Такие обучающие сессии могут предполагать применение разных приемов: проецирование эмоциональных состояний на отраженных на экране участников; визуальные подсказки или репетиция диалога с виртуальными персонажами. Другая часть исследований описывают развитие когнитивных или практических навыков при помощи ВП. Например, в нескольких исследованиях подчеркивается эффективность использования разных технических средств как визуальной поддержки при развитии навыков шопинга у детей и взрослых с различными нарушениями [30].

Bross L. et al. приводит данные исследования на выборке из 3 взрослых испытуемых с РАС и обсужда-

ет возможность использования технических средств для самомониторинга (self-monitoring) и обратной связи во время коммуникации со сверстниками. Такая обратная связь (в виде аудиозаписи разговора) во всех трех случаях помогала увеличить количество вопросов, которые задавали участники исследования [23]. Отмечается, что self-monitoring позволяет подростку или взрослому с аутизмом принять ответственность за свое поведение и в большей степени контролировать его, а использование технических средств позволяет делать это максимально социально приемлемым способом.

Смартфоны, смарт-часы и другие технические средства могут сами по себе быть интересными для детей и взрослых с РАС, что повышает мотивацию к использованию визуальной поддержки, предоставляемой с их помощью [22; 31]. Кроме того, такая технологичная визуальная поддержка позволяет сделать саму ситуацию помощи более естественной и подходящей возрасту подростка или взрослого с РАС. Так можно использовать смарт-часы для более незаметного предъявления подсказок во время разговора [32].

Эффективность применения методов ВП

Условия эффективности использования средств визуальной поддержки не всегда отдельно обсуждаются в исследованиях, тем более — они редко становятся их предметом.

В ряде исследований сравнивается эффективность разных видов визуальной поддержки, предъявляемых в одних и тех же условиях [37]. Иногда речь идет о трудностях переноса такого навыка использования ВП в новую среду [38].

Часто отмечается необходимость специального обучения как педагогов и родителей, так и детей и подростков навыкам использования визуальных расписаний, правил и других форм ВП для успешного освоения и применения дома и во время обучения в школе. Подчеркивается значимость такого обучения и сопровождения использования визуальной поддержки в сообществах за пределами школ и кабинетов специалистов, а также дома.

В качественном австралийском исследовании на основе интервью с пожилыми родителями взрослых людей с РАС отмечается, что несмотря на трудности в общении со взрослыми детьми, никто из родителей не использовал какие-либо средства визуальной поддержки и не высказывал потребности в них. С точки зрения авторов, это может быть связано с меньшей доступностью информации и распространенностью ВП в то время, когда дети респондентов были младше [29]. Но возможно также, что для эффективного освоения такого способа взаимодействия было недостаточно информирования. Например, в исследованиях с использованием фокус-группы родители подчеркивали необходимость проведения тренингов по визуальной поддержке дома [33].

Результаты

При анализе исследований, посвященных методам визуальной поддержки, мы обращали внимание на возраст испытуемых и другие особенности выборки, дизайн исследований, виды ВП, контекст, в котором она применялась, и задачи, которые она была призвана решать. Значительная часть исследований (на русском языке — большинство) связаны с ситуацией школьного обучения и с учебными задачами. Методы визуальной поддержки могут использоваться в широком круге ситуаций, связанных с развитием социальных и бытовых навыков, навыков поведения в общественных местах: музеях, медицинских центрах и т.п. Визуальное расписание и элементы социальных историй остаются одними из самых используемых видов визуальной поддержки, но встречаются и другие, в том числе связанные с применением технических средств. Основная часть исследований проводилась в группах детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Отмечается недостаточное количество исследований применения методов визуальной поддержки с подростками и взрослыми, несмотря на то, что в некоторых работах подчеркивается необходимость таких исследований. Во многие из рассмотренных нами публикаций показана необходимость специального обучения использованию различных методов визуальной поддержки как самими под-

ростками, так и родителями, педагогами и другими специалистами.

Заключение

Методы визуальной поддержки помогают людям с разными нарушениями развития всех возрастов выстраивать коммуникацию, познавать мир, регулировать свое поведение. По мнению авторов многих исследований, они могут использоваться для широкого круга задач и комбинироваться как между собой, так и с другими методами. Следует отметить возрастающее разнообразие тематики исследований, которые начинают выходить за рамки учебного контекста и все больше связываются с темами повседневной жизни, самостоятельностью в быту, установлением отношений с другими людьми и с проведением досуга. Многие результаты таких работ оказываются важны для практической деятельности, показывая новые возможности, например, огромную важность специально организованного сопровождения в использовании средств визуальной поддержки дома. Стоит отметить также небольшое число исследований, посвященных использованию методов и приемов визуальной поддержки взрослыми и подростками с нарушениями развития. Это видится значимой перспективой для дальнейших исследований. ■

Литература

1. *Баева Д.В., Мальшева Т.В.* Подари мне радость общения!: Пособие по работе с коммуникативными книгами для педагогов и родителей. Санкт-Петербург: Скифия, 2019. 172 с. ISBN 978-5-00025-182-9.
2. *Басилова Т.А., Михайлова Т.М., Пайкова А.М.* Ян ван Дайк о детях с врожденными нарушениями зрения и слуха: вопросы обучения и исследование проблем. Москва: Теревинф, 2018. 128 с. ISBN 978-5-4212-0498-5.
3. *Брюхова К. Б., Гайманова В.А.* Стратегии визуальной поддержки в рамках организации специальной образовательной среды для обучающихся с РАС // Педагогический журнал. 2021. Т. 11. № 6А. С. 64–69. DOI:10.34670/AR.2021.80.43.007
4. *Горина Е.Ю.* Использование наглядных расписаний в работе с детьми, имеющими различные трудности в обучении // Особый ребенок: Исследования и опыт помощи: Вып. 8: науч.-практ. сборник. Москва: Теревинф, 2014. С. 63–79. ISBN 978-5-4212-0202-8.
5. *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.
6. *Григорьева Е.В.* Визуальная поддержка как метод формирования жизненных компетенций у детей с расстройствами аутистического спектра // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: материалы II Международной научно-практической конференции (20–22 апреля 2017 г., Калуга, Россия). Калуга: АКФ «Политоп», 2017. С. 324–326. ISBN 978-5-938211-149-0.
7. *Гусева Н.Ю.* Использование чек-листов как инструмента визуальной поддержки в развитии деятельности подростков с расстройствами аутистического спектра // Национальная Ассоциация Ученых. 2020. Т. 11. № 55. С. 54–56. DOI:10.31618/nas.2413-5291.2020.1.55.210
8. *Гусева Н.Ю., Зимина Е.О.* Использование визуальной поддержки в формировании навыков изобразительной деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра // Национальная Ассоциация Ученых. 2020. Т. 4. № 61. С. 21–24. DOI:10.31618/nas.2413-5291.2020.4.61.335
9. *Глухова О.А., Канарская М.Д.* Визуальная поддержка для детей с расстройством аутистического спектра // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии: Материалы XII Международной научно-практической конференции в рамках Международной объединенной научно-практической конференции «Специальное и инклюзивное образование: вызовы, проблемы, пути решения» (Череповец, 18 октября 2019 г.) / под ред. О.А. Денисовой. Череповец: Череповецкий государственный университет, 2020. С. 24–28. ISBN 978-5-85341-881-3.

10. Дорохова Е.С. Метод «визуальных поддержек» в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Детство, открытое миру: сборник материалов XI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (23 марта 2021 г., Омск) Омск: ОмГПУ, 2021. С. 291–294. ISBN 978-5-8268-2288-3.
11. Коэн М.Дж., Герхардт П.Ф. Визуальная поддержка: Система действенных методов для развития навыков самостоятельности у детей с аутизмом. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2021. 280 с. ISBN 978-5-91743-079-9.
12. Красношлыкова Т.С., Косенко О.С. Использование средств визуальной поддержки при работе с речевыми нарушениями у детей с ОВЗ // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. Статья № 223. 8 с.
13. Леванчук К.Д. Визуализация как средство развития речевой компетенции // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и перспективы развития: материалы VII Международной научно-практической онлайн-конференции студентов и молодых учёных (Мытищи–Гомель–Москва–Санкт-Петербург–Минск–Речица, 16 марта 2022 г.). Москва: Московский государственный областной университет, 2022. С. 139–143. ISBN 978-5-7017-3349-5.
14. Миняйло К.О., Цыганкова А.В. Методы визуальной поддержки при коррекционно-развивающей работе с ребенком с расстройством аутистического спектра // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: Материалы IV Всероссийской заочной научно-практической конференции, посвященной 60-летию начала подготовки дефектологов на Урале (Екатеринбург, 22 апреля 2022 г.). Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2022. С. 199–205. ISBN 978-5-7186-1973-7.
15. Радостина Т.А. Формирование пространственно-временных представлений у младших школьников с расстройством аутистического спектра // Школьная педагогика. 2021. № 2. С. 16–18.
16. Потапова Е.М. Технология визуального расписания в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО»: Тульское образовательное пространство. 2021. № 3. С. 183–184.
17. Фон Течнер С., Мартинсен Х. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. Москва: Теревинф, 2015. 432 с. ISBN 978-5-4212-231-8.
18. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. Москва: Теревинф, 2011. 416 с. ISBN 978-5-4212-0026-0.
19. Хилькевич Е.В. Социальные истории и инструменты визуальной поддержки в музеях: Методическое пособие. Москва: ФРИЦ МГППУ, 2022. 102 с. ISBN 978-5-94051-239-4.
20. Barnett J.H., Trillo R., More C.M. Visual Supports to Promote Science Discourse for Middle and High School Students With Autism Spectrum Disorders // *Intervention in School and Clinic*. 2018. Vol. 53. № 5. Pp. 292–299. DOI:10.1177/1053451217736865
21. Bateman K.J., Wilson S.E., Gauvreau A. et al. Visual Supports to Increase Conversation Engagement for Preschoolers With Autism Spectrum Disorder During Mealtimes: An Initial Investigation // *Journal of Early Intervention*. 2022. Pp. 1–22. DOI:10.1177/10538151221111762
22. Berenguer C., Baixauli I., Gómez S. et al. Exploring the Impact of Augmented Reality in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. Vol. 17. Article № 6143. 15 p. DOI:10.3390/ijerph17176143
23. Bross L.A., Huffman J.M., Anderson A. et al. Technology-Based Self-Monitoring and Visual Supports to Teach Question Asking Skills to Young Adults With Autism in Community Settings // *Journal of Special Education Technology*. 2022. 11 p. DOI:10.1177/01626434221142809
24. Cagetti M.G., Mastroberardino S., Campus G. et al. Dental care protocol based on visual supports for children with autism spectrum disorders // *Medicina Oral, Patología Oral y Cirugía Bucal*. 2015. Vol. 20. № 5. Pp. 598–604.
25. Chazin K.T., Barton E.E., Ledford J.R. et al. Implementation and Intervention Practices to Facilitate Communication Skills for a Child With Complex Communication Needs // *Journal of Early Intervention*. 2018. Vol. 40. № 2. Pp. 138–157. DOI:10.1177/1053815118771397
26. Diamond L.L. Problem Solving Using Visual Support for Young Children With Autism // *Intervention in School and Clinic*. 2018. Vol. 54. № 2. Pp. 106–110. DOI:10.1177/1053451218765234
27. Fields C.J., Demchak M. Integrated Visual Supports in a School-Based Microenterprise for Students With Intellectual Disabilities // *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*. 2019. Vol. 42. № 2. Pp. 128–134. DOI:10.1177/2165143418769611
28. Foster-Cohen S., Mirfin-Veitch B. Evidence for the effectiveness of visual supports in helping children with disabilities access the mainstream primary school curriculum // *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2015. Vol. 17. № 2. Pp. 77–86. DOI:10.1111/1471-3802.12105
29. Hines M., Balandin S., Togher L. Communication and AAC in the Lives of Adults with Autism: The Stories of Their Older Parents // *Augmentative and Alternative Communication*. 2011. Vol. 27. № 4. Pp. 256–266. DOI:10.3109/07434618.2011.587830
30. Jung S., Ousley C., McNaughton D. et al. The Effects of Technology Supports on Community Grocery Shopping Skills for Students With Intellectual and Developmental Disabilities: A Meta-Analysis // *Journal of Special Education Technology*. 2022. Vol. 37. № 3. Pp. 351–362. DOI:10.1177/0162643421989970
31. Koumpouros Y., Kafazis T. Wearables and mobile technologies in Autism Spectrum Disorder interventions: A systematic literature review // *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2019. Vol. 66. Article № 101405. 25 p. DOI:10.1016/j.rasd.2019.05.005

32. O'Brien A.M., Schlosser R.W., Yu C. et al. Repurposing a Smartwatch to Support Individuals With Autism Spectrum Disorder: Sensory and Operational Considerations // *Journal of Special Education Technology*. 2021. Vol. 36. № 4. Pp. 215–226. DOI:10.1177/0162643420904001
33. Rutherford M., Baxter J., Grayson Z. et al. Visual supports at home and in the community for individuals with autism spectrum disorders: A scoping review // *Autism*. 2020. Vol. 24. № 2. Pp. 447–469. DOI:10.1177/1362361319871756
34. Tsuda S., Takada S. Assessing the effectiveness of a comprehensive menstrual health education program for preadolescent girls with intellectual disability and high support needs in Japan // *Journal of Intellectual Disabilities*. 2022. Pp. 7–54. DOI:10.1177/17446295221130423
35. Watkins L., Ledbetter-Cho K., O'Reilly M. et al. Interventions for students with autism in inclusive settings: A best-evidence synthesis and meta-analysis // *Psychological Bulletin*. 2019. Vol. 145. № 5. Pp. 490–507. DOI:10.1037/bul0000190
36. Washington K.N., Warr-Leeper G.A. Visual Support in Intervention for Preschoolers With Specific Language Impairment // *Topics in Language Disorders*. 2013. Vol. 33. № 4. Pp. 347–365. DOI:10.1097/01.TLD.0000437941.08860.2f
37. Zimmerman K.N. Social Stories and Visual Supports Interventions for Students at Risk for Emotional and Behavioral Disorders // *Behavioral Disorders*. 2019. Vol. 45. № 5. Pp. 207–223. DOI:10.1177/0198742919874050
38. Zimmerman K.N., Ledford J.R., Barton E.E. Using Visual Activity Schedules for Young Children With Challenging Behavior // *Journal of Early Intervention*. 2017. Vol. 39. № 4. Pp. 339–358. DOI:10.1177/1053815117725693

References

1. Baeva D.V., Malysheva T.V. Podari mne radost' obshcheniya!: Posobie po rabote s kommunikativnymi knigami dlya pedagogov i roditel'ei [Give me the joy of communication! Handbook on using communication books for teachers and parents]. Saint Petersburg: Publ. Skifiya, 2019. 172 p. ISBN 978-5-00025-182-9.
2. Basilova T.A., Mikhailova T.M., Paikova A.M. Yan van Daik o detyakh s vrozhdennymi narusheniyami zreniya i slukha: voprosy obucheniya i issledovanie problem [Johannes van Dijk on children with congenital vision and hearing disorders: aspects of education and research on the topics]. Moscow: Publ. Terevinf, 2018. 128 p. ISBN 978-5-4212-0498-5.
3. Bryukhova K. B., Gainanova V.A. Strategii vizual'noi podderzhki v ramkakh organizatsii spetsial'noi obrazovatel'noi sredy dlya obuchayushchikhsya s RAS [Visual support strategies within the framework of the organization of a special educational environment for students with ASD]. *Pedagogicheskii zhurnal = Pedagogical Journal*, 2021, vol. 11, no. 6A, pp. 64–69. DOI:10.34670/AR.2021.80.43.007
4. Gorina E.Yu. Ispol'zovanie naglyadnykh raspisanii v rabote s det'mi, imeyushchimi razlichnye trudnosti v obuchenii [Using visual schedules in working with children with various education difficulties]. In *Osobyi rebenok: Issledovaniya i opyt pomoshchi*: Vyp. 8: nauch.-prakt. sbornik [Special child: Research and experience of support: Vol. 8: Scientific and practical works]. Moscow: Publ. Terevinf, 2014. Pp. 63–79. ISBN 978-5-4212-0202-8.
5. 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.
6. Grigor'eva E.V. Vizual'naya podderzhka kak metod formirovaniya zhiznennykh kompetentsii u detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Visual supports as a method for shaping life competencies in autistic children]. In *Lichnost', intellekt, metakognitsii: issledovatel'skie podkhody i obrazovatel'nye praktiki: materialy II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (20–22 aprelya 2017 g., Kaluga, Rossiya)* [Personality, intellect, metacognition: research approaches and educational practices: Proceedings of the 2nd international scientific and practical conference (20–22 April 2017, Kaluga, Russia)]. Kaluga: Publ. AKF "Politop", 2017. Pp. 324–326. ISBN 978-5-938211-149-0.
7. Guseva N.Yu. Ispol'zovanie chek-listov kak instrumenta vizual'noi podderzhki v razvitii deyatel'nosti podrostkov s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Using checklists as visual supports in activity development for autistic adolescents]. *Natsional'naya Assotsiatsiya Uchenykh = National Scientists' Association*, 2020, vol. 11, no. 55, pp. 54–56. DOI:10.31618/nas.2413-5291.2020.1.55.210
8. Guseva N.Yu., Zimina E.O. Ispol'zovanie vizual'noi podderzhki v formirovanii navykov izobrazitel'noi deyatel'nosti u detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Use of Visual Support in the Developing Art Skills in Children with Autism Spectrum Disorders]. *Natsional'naya Assotsiatsiya Uchenykh = National Scientists' Association*, 2020, vol. 4, no. 61, pp. 21–24. DOI:10.31618/nas.2413-5291.2020.4.61.335
9. Glukhova O.A., Kanarskaya M.D. Vizual'naya podderzhka dlya detei s rasstroistvom autisticheskogo spektra [Visual supports for children with autism spectrum disorder]. In Denisova O.A. (ed.) *Aktual'nye problemy korrektsionnoi pedagogiki i spetsial'noi psikhologii: Materialy XII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii v ramkakh Mezhdunarodnoi ob"edinennoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Spetsial'noe i inklyuzivnoe obrazovanie: vyzovy, problemy, puti resheniya» (Cherepovets, 18 oktyabrya 2019 g.)* [Current issues in correctional pedagogy and special psychology: Proceedings of the 12th international scientific and practical conference, part of the international united scientific and practical conference "Special and inclusive education: problems, challenges, solutions" (Cherepovets, 18 October 2019)]. Cherepovets: Publ. Cherepovets State University, 2020. Pp. 24–28. ISBN 978-5-85341-881-3.
10. Dorokhova E.S. Metod "vizual'nykh podderzhek" v rabote s det'mi s rasstroistvami autisticheskogo spektra ["Visual supports" method in working with autistic children]. In *Detstvo, otkrytoe miru: sbornik materialov XI Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii c mezhdunarodnym uchastiem (23 marta 2021 g., Omsk)* [Childhood open to the world: [proceedings of the 11th national scientific and practical conference with international participation (23 March 2021, Omsk)]. Omsk: Publ. Omsk State Pedagogical University, 2021. Pp. 291–294. ISBN 978-5-8268-2288-3.

11. Cohen M.J., Gerhardt P.F. *Vizual'naya podderzhka: Sistema deistvennykh metodov dlya razvitiya navykov samostoyatel'nosti* [Visual Supports for People with Autism: A Guide for Parents and Professionals]. Ekaterinburg: Publ. Rama Publishing, 2021. 280 p. ISBN 978-5-91743-097-3.
12. Krasnoshlykova T.S., Kosenko O.S. Ispol'zovanie sredstv vizual'noi podderzhki pri rabote s rechevymi narusheniyami u detei s OVZ [Use of Visual Support to Work with Speech Disorders in Children with HIA]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* = *Modern problems of science and education*, 2017, no. 5, article no. 223. 8 p.
13. Levanchuk K.D. Vizualizatsiya kak sredstvo razvitiya rechevoi kompetentsii [Visualization as a means of developing speech competence]. In *Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam: traditsii i perspektivy razvitiya: materialy VII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi onlain-konferentsii studentov i molodykh uchenykh (Mytishchi—Gomel—Moskva—Sankt-Peterburg—Minsk—Rechitsa, 16 marta 2022 g.)* [Theory and practice in teaching foreign languages: traditions and perspectives for development: Proceedings of the 7th international online scientific and practical conference for students and young scientists (Mytishchi—Gomel—Moscow—Saint Petersburg—Minsk—Rechitsa, 16 March 2022)]. Moscow: Publ. Moscow Region State Pedagogical University, 2022. Pp. 139–143. ISBN 978-5-7017-3349-5.
14. Minyailo K.O., Tsygankova A.V. Metody vizual'noi podderzhki pri korrektsionno-razvivayushchei rabote s rebenkom s rasstroistvom autisticheskogo spektra [Methods of visual support in correctional and developmental work with an autistic child]. In *Aktual'nye problemy obucheniya i vospitaniya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: Materialy IV Vserossiiskoi zaochnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchennoi 60-letiyu nachala podgotovki defektologov na Urale (Ekaterinburg, 22 aprelya 2022 g.)* [Topical issues in education and upbringing for persons with disabilities: Proceedings of the 6th national online scientific and practical conference dedicated to 60 years of professional education for developmental pathologists in Ural]. Ekaterinburg: Publ. Ural State Pedagogical University, 2022. Pp. 199–205. ISBN 978-5-7186-1973-7.
15. Radostina T.A. Formirovanie prostranstvenno-vremennykh predstavlenii u mladshikh shkol'nikov s rasstroistvom autisticheskogo spektra [Forming spatio-temporal representations in autistic elementary school students]. *Shkol'naya pedagogika* = *School Pedagogy*, 2021, no. 2, pp. 16–18.
16. Potapova E.M. Tekhnologiya vizual'nogo raspisaniya v rabote s det'mi s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Visual Schedule Technology for Children with Autistic Spectrum Disorders]. *Vestnik GOU DPO TO "IPK i PPRO TO": Tul'skoe obrazovatel'noe prostranstvo* = *Education Space in Tula Bulletin*, 2021, no. 3, pp. 183–184.
17. Von Tetzchner S., Martinsen H. Vvedenie v al'ternativnyuyu i dopolnitel'nuyu kommunikatsiyu: zhesty i graficheskie simvoly dlya lyudei s dvigatel'nymi i intellektual'nymi narusheniyami, a takzhe s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Introduction to Augmentative and Alternative Communication]. Moscow: Publ. Terevinf, 2015. 432 p. ISBN 978-5-4212-231-8.
18. Frost L., Bondy A. Sistema al'ternativnoi kommunikatsii s pomoshch'yu kartochek (PECS): rukovodstvo dlya pedagogov [The Picture Exchange Communication System Training Manual]. Moscow: Publ. Terevinf, 2011. 416 p. ISBN 978-5-4212-0026-0.
19. Khil'kevich E.V. Sotsial'nye istorii i instrumenty vizual'noi podderzhki v muzeyakh: Metodicheskoe posobie [Social Stories and visual support tools in museums: Guidelines]. Moscow: Publ. Federal Resource Center of the Moscow State University of Psychology and Education, 2022. 102 p. ISBN 978-5-94051-239-4.
20. Barnett J.H., Trillo R., More C.M. Visual Supports to Promote Science Discourse for Middle and High School Students With Autism Spectrum Disorders. *Intervention in School and Clinic*, 2018, vol. 53, no. 5, pp. 292–299. DOI:10.1177/1053451217736865
21. Bateman K.J., Wilson S.E., Gauvreau A. et al. Visual Supports to Increase Conversation Engagement for Preschoolers With Autism Spectrum Disorder During Mealtimes: An Initial Investigation. *Journal of Early Intervention*, 2022. Pp. 1–22. DOI:10.1177/10538151221111762
22. Berenguer C., Baixauli I., Gómez S. et al. Exploring the Impact of Augmented Reality in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020, vol. 17, article no. 6143. 15 p. DOI:10.3390/ijerph17176143
23. Bross L.A., Huffman J.M., Anderson A. et al. Technology-Based Self-Monitoring and Visual Supports to Teach Question Asking Skills to Young Adults With Autism in Community Settings. *Journal of Special Education Technology*, 2022. 11 p. DOI:10.1177/01626434221142809
24. Cagetti M.G., Mastroberardino S., Campus G. et al. Dental care protocol based on visual supports for children with autism spectrum disorders. *Medicina Oral, Patologia Oral y Cirugia Bucal* = *Oral Medicine, Oral Pathology and Oral Surgery*, 2015, vol. 20, no. 5, pp. 598–604.
25. Chazin K.T., Barton E.E., Ledford J.R. et al. Implementation and Intervention Practices to Facilitate Communication Skills for a Child With Complex Communication Needs. *Journal of Early Intervention*, 2018, vol. 40, no. 2, pp. 138–157. DOI:10.1177/1053815118771397
26. Diamond L.L. Problem Solving Using Visual Support for Young Children With Autism. *Intervention in School and Clinic*, 2018, vol. 54, no. 2, pp. 106–110. DOI:10.1177/1053451218765234
27. Fields C.J., Demchak M. Integrated Visual Supports in a School-Based Microenterprise for Students With Intellectual Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 2019, vol. 42, no. 2, pp. 128–134. DOI:10.1177/2165143418769611
28. Foster-Cohen S., Mirfin-Veitch B. Evidence for the effectiveness of visual supports in helping children with disabilities access the mainstream primary school curriculum. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2015, vol. 17, no. 2, pp. 77–86. DOI:10.1111/1471-3802.12105

29. Hines M., Balandin S., Togher L. Communication and AAC in the Lives of Adults with Autism: The Stories of Their Older Parents. *Augmentative and Alternative Communication*, 2011, vol. 27, no. 4, pp. 256–266. DOI:10.3109/07434618.2011.587830
30. Jung S., Ousley C., McNaughton D. et al. The Effects of Technology Supports on Community Grocery Shopping Skills for Students With Intellectual and Developmental Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of Special Education Technology*, 2022, vol. 37, no. 3, pp. 351–362. DOI:10.1177/0162643421989970
31. Koumpouros Y., Kafazis T. Wearables and mobile technologies in Autism Spectrum Disorder interventions: A systematic literature review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2019, vol. 66. Article № 101405. 25 p. DOI:10.1016/j.rasd.2019.05.005
32. O'Brien A.M., Schlosser R.W., Yu C. et al. Repurposing a Smartwatch to Support Individuals With Autism Spectrum Disorder: Sensory and Operational Considerations. *Journal of Special Education Technology*, 2021, vol. 36, no. 4, pp. 215–226. DOI:10.1177/0162643420904001
33. Rutherford M., Baxter J., Grayson Z. et al. Visual supports at home and in the community for individuals with autism spectrum disorders: A scoping review. *Autism*, 2020, vol. 24, no. 2, pp. 447–469. DOI:10.1177/1362361319871756
34. Tsuda S., Takada S. Assessing the effectiveness of a comprehensive menstrual health education program for preadolescent girls with intellectual disability and high support needs in Japan. *Journal of Intellectual Disabilities*, 2022. Pp. 7–54. DOI:10.1177/17446295221130423
35. Watkins L., Ledbetter-Cho K., O'Reilly M. et al. Interventions for students with autism in inclusive settings: A best-evidence synthesis and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 2019, vol. 145, no. 5, pp. 490–507. DOI:10.1037/bul0000190
36. Washington K.N., Warr-Leeper G.A. Visual Support in Intervention for Preschoolers With Specific Language Impairment. *Topics in Language Disorders*, 2013, vol. 33, no. 4, pp. 347–365. DOI:10.1097/01.TLD.0000437941.08860.2f
37. Zimmerman K.N. Social Stories and Visual Supports Interventions for Students at Risk for Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 2019, vol. 45, no. 5, pp. 207–223. DOI:10.1177/0198742919874050
38. Zimmerman K.N., Ledford J.R., Barton E.E. Using Visual Activity Schedules for Young Children With Challenging Behavior. *Journal of Early Intervention*, 2017, vol. 39, no. 4, pp. 339–358. DOI:10.1177/1053815117725693

Информация об авторах

Мальцева Наталья Александровна, клинический психолог, Региональная благотворительная общественная организация «Центр лечебной педагогики», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9801-6024>, e-mail: nataly-mal@ccp.org.ru

Мельникова Дарья Андреевна, Региональная благотворительная общественная организация «Центр лечебной педагогики», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7996-5878> e-mail: d.melnikova@ccp.org.ru

Information about the authors

Natalia A. Maltseva, clinical psychologist, Regional non-profit social organization “Center for Curative Pedagogics”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9801-6024>, e-mail: nataly-mal@ccp.org.ru

Daria A. Melnikova, Regional non-profit social organization “Center for Curative Pedagogics”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7996-5878>, e-mail: d.melnikova@ccp.org.ru

Получена 26.01.2023

Received 26.01.2023

Принята в печать 28.02.2023

Accepted 28.02.2023

ИССЛЕДОВАНИЕ РАС
RESEARCH OF ASD

**Особенности речи и устного дискурса при детском аутизме:
описание случая спонтанного билингвизма.
Часть I: Клинико-анамнестическое исследование¹**

Балчиониене И.

Университет Витовта Великого
г. Каунас, Литва

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6406-1238>, e-mail: ingrimi@gmail.com

Корнев А.Н.

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный педиатрический
медицинский университет» Министерства здравоохранения
Российской Федерации (ФГБОУ ВО СПбГПМУ Минздрава России)
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6406-1238>, e-mail: k1949@yandex.ru

Одним из центральных проявлений детского аутизма является нарушение коммуникативного и речевого поведения. При этом нарушения речи у таких детей изучены недостаточно. Представлен аналитический обзор современной научной литературы, концепции, объясняющие связь детского аутизма и нарушений разных аспектов речевой коммуникации. Приведены существующие в мировой литературе описания нарушений структурно-функциональной и семантико-прагматической стороны речи. Обсуждаются существующие фрагментарные сведения о билингвизме у таких детей. Дано подробное описание исследованного авторами случая детского аутизма у литовско-говорящего мальчика Д., прослеженного на протяжении 6 лет. Уникальность исследованного случая в том, что Д. уже в раннем возрасте демонстрировал предпочтение английского языка родному. Ребенок освоил язык исключительно на основе медиаресурсов, которые он или родители по его просьбе находили в интернете. В части 1 статьи приводятся подробные сведения о становлении речевой коммуникации и результаты исследований мультидисциплинарной группы специалистов, а также результаты повторных исследований психологом и логопедом.

Ключевые слова: детский аутизм, речевое развитие, устный дискурс, спонтанный билингвизм

Финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-29-14078.

Благодарности: Авторы благодарят за помощь в сборе эмпирического материала родителей исследуемого ребенка.

Для цитаты: Балчиониене И., Корнев А.Н. Особенности речи и устного дискурса при детском аутизме: описание случая спонтанного билингвизма. Часть I: Клинико-анамнестическое исследование // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 1. С. 68–75. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210108>

¹ Окончание читайте в ближайших номерах журнала «Аутизм и нарушения развития».

Speech and Oral Discourse in a Child with Autism Spectrum Disorder: A Case Study of Spontaneous Bilingualism. Part I: Clinical and Anamnestic Evaluation²

Ingrida Balčiūnienė

Vytautas Magnus University,
Kaunas, Lithuania

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8307-1108>, e-mail: ingrimi@gmail.com

Aleksandr N. Kornev

Saint Petersburg State University,
Saint Petersburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6406-1238>, e-mail: k1949@yandex.ru

Impaired communication and speech behavior is considered to be one of the key manifestations of childhood autism. At the same time speech disorders in children with autism have not been sufficiently studied. In a meta-analysis of the modern studies of autism, we present different theories explaining relations between the childhood autism and impairments in verbal communication; among others, we focus mainly on semantic-pragmatic and structural-functional levels of speech; spontaneous bilingualism is also discussed. The study describes in detail a case of childhood autism in a Lithuanian-speaking boy D., followed for 6 years. The uniqueness of the given case is that at the very early age D. started demonstrating a preference of English for his native language. Moreover, he learned English exclusively on the basis of media resources found on the Internet by his parents (at his request) and himself. The paper (Part 1) includes detailed information on how verbal communication is formed and data of assessments carried out by a multi-disciplinary group of experts as well as several post-testings by a psychologist and speech-language pathologist.

Keywords: infantile autism, language acquisition, oral discourse, spontaneous bilingualism

Funding: The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 19-29-14078.

Acknowledgements: The authors are grateful for assistance in data collection parents of the child studied.

For citation: Balčiūnienė I., Kornev A.N. Speech and Oral Discourse in a Child with Autism Spectrum Disorder: A Case Study of Spontaneous Bilingualism. Part I: Clinical and Anamnestic Evaluation. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2023. Vol. 21, no. 1, pp. 68–75. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210108> (In Russ.).

Введение

Синдром детского аутизма был описан в начале XX века как особый тип аномалии развития [6]. Одним из важнейших компонентов этого синдрома является нарушение или своеобразие коммуникативно-речевого поведения. Традиционно в общении выделяются два аспекта: психологический и психолингвистический. Они тесно переплетены в реальном поведении, но каждый из них имеет свою специфику и особые механизмы. К психологическому компоненту общения можно отнести его аффективную и мотивационную [9], а также когнитивную [7] составляющие. Дефицит этой сферы по существу положен в основу первоначальных описаний синдрома детского аутизма как формы дизонтогенеза. Известны несколько разных клинических форм аутизма. Среди наиболее распространен-

ных — синдром Каннера и синдром Аспергера [17]. Как известно, их клиническая картина существенно различается в состоянии интеллекта и показателях речевого развития. Дефицит психологических аспектов коммуникации присутствует во всех вариантах этого синдрома. Неполноценность некоторых психолингвистических механизмов формирования речевого поведения обнаруживается очень часто при синдроме Каннера, но значительно реже при синдроме Аспергера [24]. По-видимому, эта особенность является одной из причин дискуссионности и разноречивости описания состояния языка и речи у детей с синдромами аутизма [24]. Из описанных Каннером одиннадцати случаев у трех детей речь отсутствовала, а у остальных восьми состояние речи не позволяло им правильно передать смысл окружающим. При этом почти у всех звукопроизношение соответствовало возрасту [18].

² To be continued in the next volumes of the journal.

Как в ранних, так и в современных определениях аутизма указывается, что у людей нарушено понимание и использование языка в социальных контекстах и способность инициировать и поддерживать взаимный социальный разговор [17]. Хотя во многих исследованиях детей с аутизмом упоминаются нарушения языка и речи, конкретные проявления патологии описаны фрагментарно, особенно у русскоговорящих детей [1; 2; 8]. В исследованиях речевого развития детей с аутизмом предпринимаются попытки найти специфические для детского аутизма проявления недоразвития речи. Задача усложняется тем, что у многих таких детей обнаруживаются также и недостатки интеллектуального развития. В МКБ-11 наличие/отсутствие интеллектуального снижения является дополнительным квалификатором, как и наличие/отсутствие недоразвития речи [17].

Одной из особенностей детей с синдромом аутизма является избегание прямого эмоционально окрашенного коммуникативного контакта [4]. Общаясь, большинство детей избегают смотреть на собеседника, часто смотрят «мимо», как бы игнорируя его присутствие. Ученые связывают это с дефицитом социо-прагматической способности [20; 25]. В связи с этим возникает много вопросов относительно механизмов овладения речевыми навыками и языком у таких детей [10]. Дети с нормой развития осваивают язык благодаря удовлетворению потребности в общении и эмоциональном контакте [9]. Эмоциональная вовлеченность и экспрессивность речи собеседника весьма положительно влияют на усвоение новых речевых навыков, а эмоциональная депривация, наоборот, тормозит этот процесс [20]. Существуют отдельные наблюдения, свидетельствующие, что усвоение информации в диалоге с компьютером или благодаря просмотру телепередач может дать лучший результат, чем живое общение [11]. Есть сведения, что в мультилингвальной среде некоторые из детей, нарушения у которых относят к категории расстройств аутистического спектра, весьма неплохо справляются с усвоением второго, а иногда и третьего языка [12; 15]. Правда, нельзя не учитывать и значительную фенотипическую гетерогенность аутизма и траекторий речевого развития, которая в ситуации современной расширительной диагностики аутизма, с использованием понятия «расстройства аутистического спектра» (МКБ-11, см. [6]) оставляет неясным, в какой мере такие успехи присущи ядерной группе расстройств аутистического спектра (РАС) (синдромы Каннера и Аспергера) или, наоборот, относятся к более легким и атипичным его вариантам, составляющим немалую долю детей с РАС.

Многочисленные наблюдения речевого развития у детей с аутизмом и ретроспективные данные, полученные от родителей, позволяют описать некоторые характерные черты отставания или дисгармонии. На раннем этапе развития (от 1 года до 2-х) обращает на себя внимание отсутствие адекватных реакций на ре-

чевое обращение, что иногда производит ложное впечатление нарушений слуха [24]. Позже появляются эхолалии: повторение слов, словосочетаний или фраз с сохранением исходной интонации. У большинства таких детей отмечают нарушения понимания речи, проявления которых весьма многообразны: от полного непонимания обращенной речи до трудностей понимания подтекста, образных выражений и метафор, т.е. выраженный дефицит лингво-прагматических способностей [22; 25]. Формирование звуковой стороны речи нередко происходит с запаздыванием, но каких-либо специфических особенностей не описано. Возможны замены, искажения звуков, нарушения слоговой структуры. Освоение слов происходит относительно благополучно. Эта сфера у детей с аутизмом обычно наиболее сохранна, но относительно богатый словарь не используется ими в коммуникации [25]. Нередки своеобразные причудливые неологизмы, не встречающиеся у детей с нормой развития.

На этапе освоения фразовой речи, которая у многих формируется со значительным опозданием, обнаруживаются длительно сохраняющиеся трудности с освоением личных местоимений. Дети с аутизмом называют себя во втором или третьем лице, буквально повторяя обращение к себе взрослых [22; 25]. У большинства таких детей обнаруживаются значительное отставание в формировании грамматико-синтаксических знаний и речевых навыков, разнообразные аграмматизмы, которые в ряде случаев сохраняются и во взрослом состоянии. Кроме того, известны нарушения понимания образных и метафорических выражений, что отражено в ряде публикаций [14; 24]. Большинство имеющейся информации относится к англоговорящим детям [22; 25].

Вследствие изложенного, большую ценность представляют лонгитюдные исследования отдельных случаев детей с клинически надежно верифицированным синдромом раннего детского аутизма, в которых подробно описана характеристика речевого развития. При этом количественно преобладающие групповые исследования детского аутизма ограничивают возможность анализа и описания индивидуальных вариантов психологических характеристик и механизмов, которые важны для более глубокого понимания. Идеографический, клинический подход в исследовании, наоборот, предоставляет более широкие возможности проникнуть в живую ткань поведения таких детей.

В настоящей публикации дано клинико-анамнестическое описание отдельного случая мальчика Д. с ранним детским аутизмом, который сопровождался весьма необычным и редким явлением спонтанного билингвизма. Еще одним достоинством проведенного исследования является его лонгитюдный характер, что позволяет наблюдать возрастные и компенсаторные изменения симптоматики.

Поскольку литовский и русский языки близки по большинству базовых характеристик, представлен-

ный материал имеет ценность и для российских специалистов.

В связи с обширностью материала он будет представлен в двух публикациях. Первая часть посвящена клинико-анамнестическим данным; вторая будет содержать результаты психолингвистического исследования.

Методика клинико-анамнестического исследования

Основными методами в этой части исследования были:

1. Сбор анамнестических данных у родителей и близких родственников (медицинский анамнез и психологический анамнез).

2. Анализ документации, предоставленной родителями, — заключений мультидисциплинарной группы экспертов, обследовавших ребенка на разных этапах развития.

Характеристика испытуемого

1. Акушерский анамнез. Мальчик Д. является вторым ребенком от второй беременности. Зачатие и беременность проходили на фоне медикаментозной терапии (дексаметазон, тибон) по поводу вторичного эндокринного бесплодия и аутоиммунного тиреоидита. Роды путем планового кесарева сечения. Родился доношенным, оценка по шкале Апгар 9/9.

2. Психологический анамнез. Мальчик растет в полной монолингвальной литовско-говорящей семье, есть сестра старше на 7 лет (ее развитие соответствует норме). Психомоторное развитие: самостоятельно ходить начал в 1 г. 1 мес., первые слова (со слов мамы) с 1 г. Детский сад начал посещать в возрасте 1 г. 9 мес., легко адаптировался (мать работала воспитателем в том же детском саду), но с детьми не общался. На 3-м году жизни родители обратили внимание на изменения в поведении (ребенок стал нетерпим к шумным местам, затыкал уши, когда слышал шумные звуки, в речи появились эхолалии). С 6 лет в речевой коммуникации стал отдавать предпочтение английскому языку. С дошкольного возраста смотрит только англоязычные мультфильмы и обучающие английскому языку фильмы. Организованного обучения английскому языку до школы не получал. С сестрой общается преимущественно на английском (сестра хорошо владеет английским, на уровне B2), с родителями — на литовском. Когда надо говорить по-литовски, если есть возможность, сначала обдумывает высказывание, а потом как будто переводит его с английского языка на литовский, при этом наблюдаются дословные переводы идиоматических фраз и сложных слов, например, *Я видел ночь кошмар*³ (ср. с английским *I saw a nightmare.*),

Ты только должен жать дверь звонок (You just need to press the doorbell). В спонтанной речи часто встречаются падежные аграмматизмы (межпадежные (1, 2) и внутрипадежные (3) замены в соответствии с типологией аграмматизмов А.Н. Корнева [5]), ошибки согласования по роду, числу, падежу):

(1) *Aš turiu juodas telefonas.* «Я имею черный телефон». Именительный падеж вместо винительного, т.е. ребенок использует основную форму лексем «черный» и «телефон» и их не склоняет.

(2) *Traktorius yra žalia spalva.* «Трактор есть зеленый цвет». Именительный падеж вместо родительного, т.е. ребенок использует основную форму лексем «зеленый» и «цвет» и их не склоняет.

(3) *Mama — šaunuolis.* «Мама — умник».

Наблюдается смешение языков, т.е. разговаривая по-литовски, мальчик вставляет слова английского языка, пробует склонять их по правилам литовского языка (4):

(4) *Mes pirkom tris tiketus [= bilietus], dabar eisim pas gyvūnus.* «Мы купили три тикета [= билета], сейчас пойдем к животным».

В общении наблюдается низкая компетенция ведения диалога: часто, не дожидаясь своей очереди, перебивает собеседника, говорит одновременно с другими участниками разговора. Предпочитает говорить только о том, что интересует его, не реагируя на попытки собеседника сменить тему разговора. Плохо понимает переносный смысл. Например, мама сказала: «Ты мой котенок», а Д. разозлился и ответил: «Я не кот. Вот здесь лежит наша кошка. Я мальчик, я Д.»

Много времени проводит, играя в онлайн игры на английском языке, самостоятельно находит и устанавливает приложения с новыми играми. В интернете легко находит нужную информацию.

В настоящее время Д. посещает четвертый класс государственной школы по месту жительства, учится по общей программе начального образования с помощью логопеда и специального педагога. Дома с Д. дополнительно занимается мама, следуя инструкциям логопеда: проводит артикуляционную гимнастику, упражнения, направленные на расширение словарного запаса и формирование фонологического восприятия.

3. Исследования специалистов. В возрасте 2 л. 8 мес. в психолого-педагогическом центре Д. было проведено логопедическое обследование. Заключение: «задержка речевого развития». Получал помощь логопеда и специального педагога в детском саду.

Повторное обследование логопеда в 3 г. 4 мес. Заключение: «задержка речевого развития».

В возрасте 4 л. 7 мес. обследован в психиатрическом стационаре г. Вильнюса.

Заключение психолога: «По методике DISC⁴ выявлен уровень следующих навыков и умений: мелкая

³ Здесь и далее приводится русский перевод литовских высказываний с сохранением ошибок, сделанный одним из соавторов статьи.

⁴ Diagnostic Inventory for Screening Children, авт. Mainland et al. (1984) [26].

моторика соответствует возрастной норме 3 л. 8 мес. (80% возрастной нормы (в.н.)), понимание речи — на уровне 3 л. 5 мес. (75% в.н.), экспрессивная речь — на уровне 3 л. 0 мес. (65% в.н.), крупная моторика — на уровне 2 л. 10 мес. (62% в.н.), слуховое внимание — на уровне 2 л. 7 мес. (56% в.н.), зрительное внимание — на уровне 3 л. 10 мес. (84% в.н.), навыки самообслуживания — на уровне 3 л. 6 мес. (76% в.н.), коммуникативные навыки — на уровне 3 л. 3 мес. (71% в.н.)».

Заключение логопеда: «Говорит отдельными словами, иногда пытается построить короткие фразы (как правило, неудачно), заметны эхолалии. Цвета, цифры, буквы называет по-литовски и по-английски. Может жестами показать «большой» и «маленький». Не понимает фраз «пока-пока», «до свидания», «дай руку и пошли». Понимает значение предлогов «на» и «под». В беседе склонен говорить только на интересные для него темы. Отвечает только на простые вопросы, игнорируя сложные. Имеются нарушения звукопроизношения в виде пропусков и замен звуков. Общее заключение: вторичное нарушение речевого развития, сопутствующее общее нарушение развития».

Заключение специального педагога: «Во время разговора больше интересуется игрушками, чем собственно разговором. Может ответить на конкретные ситуативные вопросы, но для этого надо задавать вопросы по несколько раз. Из игрушек предпочитает машины, склонен их сортировать, строить в один ряд; играет в простые функционально-сюжетные игры (везет в грузовике песок, камешки, потом их высыпает; строит автомобильные трассы и запускает по ним машины). Интересуется цифрами, любит их писать; не любит рисовать, раскрашивать. Говорит однословными фразами, иногда пытается соединить слова в фразы (при этом наблюдаются аграмматизмы, речь становится малопонятной), склонен говорить только на интересные для него темы. Своеобразная интонация. Понимание речи — конкретное, плохо понимает абстрактные понятия, шутки, переносное значение. Склонен соблюдать рутину, привычный порядок, заметна тревожная реакция при изменении обычного порядка. Возникают трудности при завершении начатых задач (даже тех, которые ему интересны). Чувствительный к шуму, звукам. Иногда в новом месте отказывается есть незнакомые/необычные продукты. Нечувствителен к боли. Избегает близкого физического контакта. Боится мыться в душе, стричь ногти, волосы. Со слов матери, может играть только со знакомыми детьми. Когнитивные навыки развиты неравномерно. Результаты обследования по методике CARS2-ST⁵ — 32 балла, что соответствует критериям расстройства аутистического спектра в легкой-средней степени тяжести».

Заключение эрготерапевта: «Результаты обследования по методике Sensory Profile⁶ показали нарушения сенсорной интеграции: слабо выраженная низкая регистрация стимулов окружающей среды (гипосенсивность к окружающей среде); сильно выраженное избегание (ребенок избегает некоторых знакомых ситуаций); гиперсенсивность слуховой, вестибулярной и тактильной систем. Результаты обследования самообслуживания и мобильности по методике PEDI⁷: навыки самообслуживания — низкие (27,4 при норме 55±2,7); навыки мобильности — низкие (32,3 при норме 55±6,3)».

Повторное обследование проведено в возрасте 6 л. 3 мес.

Заключение психолога: «Контакт во время обследования затруднен: мальчик хотел, чтобы мама была рядом, заметно тревожное состояние. По данным исследования по методике WISC-III LT⁸: общие интеллектуальные способности соответствуют уровню низкой нормы. Вербальные и невербальные способности развиты примерно одинаково».

Повторное обследование психолога по WISC-III LT проведено в 8 лет 6 мес.

Заключение психолога: «вербальный IQ — 68; невербальный IQ — 84; общий IQ — 73».

Заключение логопеда: «Неправильно произносит шипящие согласные, путает звонкие и глухие согласные, эпизодически заметна палатализация твердых согласных. Нарушена слоговая структура слова (пропуски, замены звуков). Экспрессивный словарь недостаточно развит. В устной речи заметны многочисленные аграмматизмы. Неточно понимает вербальную информацию. Недостаточно сформированы навыки рассказывания. Общее заключение: общее недоразвитие речи средней степени тяжести».

Обсуждение

Как отмечалось выше, характерной чертой детей с синдромом Каннера, составляющих ядро тех, кого относят к категории детского аутизма, является запаздывание и дисгармония речевого развития. В описанном нами случае детского аутизма отставание в речевом развитии обнаружилось довольно рано: уже с третьего года жизни. В этот период Д. обращал на себя внимание особенностями речевого и коммуникативного поведения: наличием эхолалий, стереотипным повторением слов и словосочетаний, чрезмерным консерватизмом, ригидностью в поведении, низкой толерантностью к новому, непривычному в бытовом обиходе. Симптомокомплекс психических и речевых недостатков, выявленный у Д.,

⁵ The Childhood Autism Rating Scale, 2nd Ed. [23].

⁶ Sensory Profile, авт. Dunn (1999) [19].

⁷ Pediatric Evaluation of Disability Inventory, авт. Haley et al. (1992) [21].

⁸ The Wechsler Intelligence Scale for Children, 3rd Ed. [16].

вполне укладывается в типичную картину синдрома Каннера [27].

Особенно необычно появление в лексиконе мальчика еще в раннем возрасте английских слов, хотя среди родственников не было носителей английского языка. В научных публикациях существуют единичные упоминания о похожих предпочтениях иностранного языка у детей с аутизмом в школьном возрасте [13; 28]. Однако своеобразие в речевом развитии Д. проявилось намного раньше: в числе первых были английские слова. По существу, для него эталоном для освоения англоязычной речи стали медийные неинтерактивные англоязычные тексты. Одно из возможных объяснений приоритета медийной речи для детей с детским аутизмом может заключаться в особенностях ее построения сравнительно с бытовой разговорной речью. В бытовой

разговорной речи структурное оформление синтаксических конструкций упрощено или редуцировано, что переносит акцент для слушателя на референцию и просодию, в которых компетенция детей с аутизмом особенно низка. В фильмах и мультфильмах языковая структура дискурса более полная, приближенная к литературному языку, но с упрощенной лексикой и грамматикой [3]. С другой стороны, интонационно-мелодическая окраска в них, наоборот, более экспрессивна, контрастна, что облегчает детям с аутизмом распознавание семантики высказываний. Дополнительно понимание облегчается опорой на видеоряд, который часто отсутствует в реальном общении.

Результаты психолингвистического анализа языковой способности Д. в обоих языках будут представлены в нашей следующей публикации. ■

Литература

1. Ахутина Т.В., Манелис Н.Г., Меликян Н.В. Особенности грамматической структуры речи у детей с ранним детским аутизмом // Аутизм: наука и практика: По страницам журнала «Аутизм и нарушения развития» (2003–2014). Москва: МГППУ, 2014. С. 50–61. ISBN 978-5-904877-04-0.
2. Адильжанова М.А., Тишина Л.А. Характеристика коммуникативных профилей детей с расстройствами аутистического спектра с использованием критериев оценки речевого развития // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 4. С. 89–94. DOI:10.17513/snt.37978
3. Габрусенок М.С., Значенок В.С. Особенности перевода мультипликационного фильма с английского языка на русский и с русского на английский // Гуманитарные технологии в образовании и социосфере: сб. науч. ст. / Уланович О.И. (отв. ред.). Минск: БГУ, 2016. С. 133–139. ISBN 978-985-553-367-3.
4. Каган В.Е. Аутизм у детей. Ленинград: Медицина, 1981. 208 с.
5. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. Санкт-Петербург: Речь, 2006. ISBN 5-9268-0412-4.
6. Корнев А.Н. Диагноз или метафора: метаморфозы концепции раннего детского аутизма в психиатрии и клинической психологии // Аутизм и нарушения развития. [Статья готовится к публикации.]
7. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения // Теоретическая и экспериментальная психология. 2009. Т. 2. № 2. С. 101–110.
8. Павлов А.В. Грамматико-синтаксические стратегии и ошибки в устном дискурсе детей с аутизмом (на материале психолингвистического исследования) // Казанская наука. 2018. № 2. С. 51–55.
9. Томаселло М. Истоки человеческого общения. Москва: Языки славянских культур, 2011. 323 с. ISBN 978-5-9551-0471-3.
10. Boucher J. Research review: structural language in autistic spectrum disorder – characteristics and causes // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2012. Vol. 53. № 3. Pp. 219–233. DOI:10.1111/j.1469-7610.2011.02508.x
11. Charlop-Christy M.H., Le L., Freeman K.A. A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2000. Vol. 30. № 6. Pp. 537–552. DOI:10.1023/a:1005635326276
12. Digard B.G., Sorace A., Stanfield A. et al. Bilingualism in autism: Language learning profiles and social experiences // Autism. 2020. Vol. 24. № 8. Pp. 2166–2177. DOI:10.1177/1362361320937845
13. Drysdale H., van der Meer L., Kagohara D. Children with autism spectrum disorder from bilingual families: A systematic review // Review Journal of Autism and Developmental Disorders. 2015. Vol. 2. № 1. Pp. 26–38. DOI:10.1007/S40489-014-0032-7
14. Georgiou N., Spanoudis G. Developmental language disorder and autism: commonalities and differences on language // Brain Sciences. 2021. Vol. 11. № 5. Article № 589. 29 p. DOI:10.3390/brainsci11050589
15. Hashim H.U., Yunus M.M., Norman H. English as Secondary Language Learning and Autism Spectrum Disorder: The Obstacles in Teaching and Learning the Language // Arab World English Journal. 2021. Vol. 12. № 2. Pp. 22–30. DOI:10.24093/awej/vol12no2.2
16. Hildebrand D.K., Ledbetter M.F. Assessing children's intelligence and memory: The Wechsler Intelligence Scale for Children – Third Edition and The Children's Memory Scale // The Handbook of Psychoeducational Assessment / Andrews J.J.W., Saklofske D.H., Janzen H.L. (eds.). Cambridge: Academic Press, 2001. Pp. 13–32. ISBN 978-0-12-058570-0. DOI:10.1016/B978-012058570-0/50003-3
17. International Classification of Diseases 11th Revision – Mortality and Morbidity Statistics: 2022 release [Электронный ресурс] / World Health Organization. 2022. URL: <https://icd.who.int/browse/11/2022/mms/en> (дата обращения: 26.01.2023)
18. Kanner L. Autistic disturbances of affective contact // Nervous Child. 1943. Vol. 2. № 3. Pp. 217–250.

19. Kern J.K., Garver C.R., Carmody T. et al. Examining sensory quadrants in autism // *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2007. Vol. 1. № 2. Pp. 185–193. DOI:10.1016/j.rasd.2006.09.002
20. Lytle S.R., Kuhl P.K. Social interaction and language acquisition: Toward a neurobiological view // *The Handbook of Psycholinguistics* / Fernández E.M., Cairns H.S. (eds.). New York: Wiley, 2017. Pp. 615–634. ISBN 978-1-118-82950-9. DOI:10.1002/9781118829516.ch27
21. Mruzek D., Szymanski C. Pediatric Evaluation of Disability Inventory (PEDI) // *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* / Volkmar F.R. (ed.). New York: Springer, 2013. Pp. 2147–2150. ISBN 978-1-4419-1698-3. DOI:10.1007/978-1-4419-1698-3_35
22. Paul R. Communication and its development in autism spectrum disorders // *Autism and Pervasive Developmental Disorders* / Volkmar F. R. (ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2007. Pp. 129–155. ISBN 978-0-5215-4957-8. DOI:10.1017/CBO9780511544446.005
23. Schopler E., van Bourgondien M.E., Wellman G.J. et al. *Childhood Autism Rating Scale*. 2nd Edition. Los Angeles: Western Psychological Services, 2010. 122 p.
24. Tager-Flusberg H. Defining language impairments in a subgroup of children with autism spectrum disorder // *Science China: Life Sciences*. 2015. Vol. 58. № 10. Pp. 1044–1052. DOI:10.1007/s11427-012-4297-8
25. Tager-Flusberg H., Paul R., Lord C. Language and Communication in Autism // *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders: Vol. 1*. London: Wiley, 2005. Pp. 335–364. ISBN 978-0-4709-3934-5. DOI:10.1002/9780470939345.ch12
26. Voelker S., Johnston T., Agar C. et al. Diagnostic Inventory for Screening Children (DISC): Evidence of concurrent validity in a preschool rehabilitation setting // *Journal of Developmental Disabilities*. 2008. Vol. 14. № 2. Pp. 69–78.
27. Volkmar F., Chawarska K., Klin A. Autism in infancy and early childhood // *Annual Review of Psychology*. 2005. Vol. 56. № 1. Pp. 315–336. DOI:10.1146/annurev.psych.56.091103.070159
28. Zhukova M.A., Talantseva O.I., An I. et al. Unexpected bilingualism: A case of a Russian child with ASD // *Journal of Autism and Developmental Disorders* [Published online]. 2021. 8 p. DOI:10.1007/s10803-021-05161-y

References

1. Akhutina T.V., Manelis N.G., Melikyan N.V. Osobennosti grammaticheskoi struktury rechi u detei s rannim detskim autizmom [Specifics of grammatical speech structure in children with early onset autism]. In *Autizm: nauka i praktika: Po stranitsam zhurnala "Autizm i narusheniya razvitiya" (2003–2014)* [Autism: Science and practice: Across the pages of "Autism and Developmental Disorders (Russia) (2003–2014)"]. Moscow: Publ. Moscow State University of Psychology and Education, 2014. Pp. 50–61. ISBN 978-5-904877-04-0.
2. Adil'zhanova M.A., Tishina L.A. Kharakteristika kommunikativnykh profilei detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra s ispol'zovaniem kriteriev otsenki rechevogo razvitiya [Characteristic of communicative profiles of children with autistic spectrum disorders using assessment criteria of speech development]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii = Modern high technologies*, 2020, no. 4, pp. 89–94. DOI:10.17513/snt.37978
3. Gabrusenok M.S., Znachenok V.S. Osobennosti perevoda mul'tiplikatsionnogo fil'ma s angliiskogo yazyka na russkii i s russkogo na angliiskii [Specifics of translating an animated film from English into Russian and from Russian into English]. In *Ulanovich O.I. (ed.) Gumanitarnye tekhnologii v obrazovanii i sotsiosfere: sbornik nauchnykh statei* [Humanities technologies in education and society: collected articles]. Minsk: Publ. Belarusian State University, 2016. Pp. 133–139. ISBN 978-985-553-367-3.
4. Kagan V.E. *Autizm u detei* [Autism in children]. Leningrad: Publ. Meditsina, 1981. 208 p.
5. Kornev A.N. *Osnovy logopatologii detskogo vozrasta: klinicheskie i psikhologicheskie aspekty* [Basics of childhood speech pathology: clinical and psychological aspects]. Saint Petersburg: Publ. Rech', 2006. 379 p. ISBN 5-9268-0412-4.
6. Kornev A.N. Diagnosis of metaphor: metamorphosis of the concept of infantile autism in psychiatry and clinical psychology // *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*. [In Press]
7. Lisina M.I. Problemy ontogeneza obshcheniya [The problems of communication in ontogenesis]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 2009, vol. 2, no. 2, pp. 101–110.
8. Pavlov A.V. Grammatiko-sintaksicheskie strategii i oshibki v ustnom diskurse detei s autizmom (na materiale psikholingvistikicheskogo issledovaniya) [Grammar-syntactic strategies and errors in the oral discourse of Children with autism (on the basis of psycholinguistic research)]. *Kazanskaya nauka = Kazan Science*, 2018, no. 2, pp. 51–55.
9. Tomasello M. Istoki chelovecheskogo obshcheniya [Origins of human communication]. Moscow: Publ. Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2011. 323 p. ISBN 978-5-9551-0471-3.
10. Boucher J. Research review: structural language in autistic spectrum disorder – characteristics and causes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2012, vol. 53, no. 3, pp. 219–233. DOI:10.1111/j.1469-7610.2011.02508.x
11. Charlop-Christy M.H., Le L., Freeman K.A. A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2000, vol. 30, no. 6, pp. 537–552. DOI:10.1023/a:1005635326276
12. Digard B.G., Sorace A., Stanfield A. et al. Bilingualism in autism: Language learning profiles and social experiences. *Autism*, 2020, vol. 24, no. 8, pp. 2166–2177. DOI:10.1177/1362361320937845
13. Drysdale H., van der Meer L., Kagohara D. Children with autism spectrum disorder from bilingual families: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2015, vol. 2, no. 1, pp. 26–38. DOI:10.1007/S40489-014-0032-7
14. Georgiou N., Spanoudis G. Developmental language disorder and autism: commonalities and differences on language. *Brain Sciences*, 2021, vol. 11, no. 5, article no. 589. 29 p. DOI:10.3390/brainsci11050589

15. Hashim H.U., Yunus M.M., Norman H. English as Secondary Language Learning and Autism Spectrum Disorder: The Obstacles in Teaching and Learning the Language. *Arab World English Journal*, 2021, vol. 12, no. 2, pp. 22–30. DOI:10.24093/awej/vol12no2.2
16. Hildebrand D.K., Ledbetter M.F. Assessing children's intelligence and memory: The Wechsler Intelligence Scale for Children – Third Edition and The Children's Memory Scale. In Andrews J.J.W., Saklofske D.H., Janzen H.L. (eds.) *The Handbook of Psychoeducational Assessment*. Cambridge: Publ. Academic Press, 2001. Pp. 13–32. ISBN 978-0-12-058570-0. DOI:10.1016/B978-012058570-0/50003-3
17. International Classification of Diseases 11th Revision – Mortality and Morbidity Statistics: 2022 release / World Health Organization. 2022. URL: <https://icd.who.int/browse/11/2022/mms/en> (Accessed: 26.01.2023)
18. Kanner L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 1943, vol. 2, no. 3, pp. 217–250.
19. Kern J.K., Garver C.R., Carmody T. et al. Examining sensory quadrants in autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2007, vol. 1, no. 2, pp. 185–193. DOI:10.1016/j.rasd.2006.09.002
20. Lytle S.R., Kuhl P.K. Social interaction and language acquisition: Toward a neurobiological view. In Fernández E.M., Cairns H.S. (eds.) *The Handbook of Psycholinguistics*. New York: Publ. Wiley, 2017. Pp. 615–634. ISBN 978-1-118-82950-9. DOI:10.1002/9781118829516.ch27
21. Mruzek D., Szymanski C. Pediatric Evaluation of Disability Inventory (PEDI). In Volkmar F.R. (ed.) *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. New York: Publ. Springer, 2013. Pp. 2147–2150. ISBN 978-1-4419-1698-3. DOI:10.1007/978-1-4419-1698-3_35
22. Paul R. Communication and its development in autism spectrum disorders. In Volkmar F. R. (ed.) *Autism and Pervasive Developmental Disorders*. Cambridge: Publ. Cambridge University Press, 2007. Pp. 129–155. ISBN 978-0-5215-4957-8. DOI:10.1017/CBO9780511544446.005
23. Schopler E., van Bourgondien M.E., Wellman G.J. et al. *Childhood Autism Rating Scale*. 2nd Edition. Los Angeles: Publ. Western Psychological Services, 2010. 122 p.
24. Tager-Flusberg H. Defining language impairments in a subgroup of children with autism spectrum disorder. *Science China: Life Sciences*, 2015, vol. 58, no. 10, pp. 1044–1052. DOI:10.1007/s11427-012-4297-8
25. Tager-Flusberg H., Paul R., Lord C. Language and Communication in Autism. In *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders: Vol. 1*. London: Publ. Wiley, 2005. Pp. 335–364. ISBN 978-0-4709-3934-5. DOI:10.1002/9780470939345.ch12
26. Voelker S., Johnston T., Agar C. et al. Diagnostic Inventory for Screening Children (DISC): Evidence of concurrent validity in a preschool rehabilitation setting. *Journal of Developmental Disabilities*, 2008, vol. 14, no. 2, pp. 69–78.
27. Volkmar F., Chawarska K., Klin A. Autism in infancy and early childhood. *Annual Review of Psychology*, 2005, vol. 56, no. 1, pp. 315–336. DOI:10.1146/annurev.psych.56.091103.070159
28. Zhukova M.A., Talantseva O.I., An I. et al. Unexpected bilingualism: A case of a Russian child with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders* [Published online], 2021. 8 p. DOI:10.1007/s10803-021-05161-y]

Информация об авторах

Балчиюниене Ингрида, PhD, доцент кафедры литовского языка Vytautas Magnus University, г. Каунас, Литва, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8307-1108>, e-mail: ingrimi@gmail.com

Корнев Александр Николаевич, доктор психологических наук, кандидат медицинских наук, заведующий кафедрой логопатологии, заведующий лабораторией нейрокогнитивных технологий Научно-исследовательского центра Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет» Минздрава России (ФГБОУ ВО СПбГПМУ Минздрава России), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6406-1238>, e-mail: k1949@yandex.ru

Information about the authors

Ingrida Balčiūnienė, PhD in Linguistics, Associate Professor, Department of Lithuanian Studies, Vytautas Magnus University, Kaunas, Lithuania, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8307-1108>, e-mail: ingrimi@gmail.com

Aleksandr N. Kornev, Dr. in Psychology, PhD in Medicine, Professor, Chair of Logopathology Department, Saint Petersburg State Pediatric Medical University, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6406-1238>, e-mail: k1949@yandex.ru

Получена 28.01.2023

Received 28.01.2023

Принята в печать 28.02.2023

Accepted 28.02.2023

Исследование эмоционального выгорания у учителей, работающих с подростками с расстройствами аутистического спектра

Валявко С.М.

Московский городской педагогический университет (МГПУ),
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7195-6374>, e-mail: valyavko@yandex.ru

Шебалкова А.И.

ГБОУ Специальная (коррекционная) школа № 991,
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8391-9578>, e-mail: nlopatina963@gmail.com

В практике инклюзивного образования эмоциональное выгорание педагогов — одна из важных проблем, поскольку работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья требует высокого уровня компетенций и сопряжена с повышенной когнитивной, эмоциональной и коммуникативной нагрузкой. Эмоциональное выгорание — состояние физического, умственного и эмоционального истощения, снижающее мотивацию и интерес к работе. Пилотажное исследование проведено на выборке педагогов (N=40) в возрасте 24–55 лет с целью изучить специфику эмоционального выгорания у педагогов, работающих с нормально развивающимися подростками, и у педагогов, обучающихся подростков, имеющих расстройства аутистического спектра (РАС). Использованы диагностические методики: «Исследование эмоционального выгорания» В.В. Бойко; многофакторный личностный опросник 16 PF; «Изучение фрустрационных реакций» С. Розенцвейга. Полученные результаты свидетельствуют о более интенсивных проявлениях эмоционального выгорания у учителей, работающих с подростками с РАС, чем у учителей, обучающихся нормально развивающихся школьников. Выявлены значимые взаимосвязи эмоционального выгорания с возрастом, стажем и некоторыми личностными качествами педагогов. Педагоги, работающие с подростками с РАС, чаще переживают свою профессиональную деятельность как психотравмирующую. Дальнейшие исследования могут помочь при разработке программ профилактики выгорания у учителей, особенно у тех, кто работает в системе инклюзивного образования.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), инклюзивное образование, эмоциональное выгорание у учителей, синдром эмоционального выгорания (СЭВ), участники образовательного процесса

Для цитаты: Валявко С.М., Шебалкова А.И. Исследование эмоционального выгорания у учителей, работающих с подростками с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 1. С. 76–85. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210109>

A Study of Emotional Burnout in Teachers Working with Adolescents with Autism Spectrum Disorders

Svetlana M. Valyavko

Moscow City University (MCU),
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7195-6374>, e-mail: valyavko@yandex.ru

Anastasiya I. Shebalkova

School for Special Educational Needs № 991,
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8391-9578>, e-mail: nlopatina963@gmail.com

In practice of inclusive education teacher emotional burnout is a problem of the critical importance. Working with children with health disabilities requires a high level of competence and is associated with increased cognitive, emotional and communicative load. Emotional burnout is a state of physical, mental and emotional exhaustion that reduces motivation and interest to work. The pilot study was conducted on teachers (N=40) aged 24-55 years in order to study the specifics of emotional burnout in teachers working with adolescents with autism spectrum disorder (ASD) and working with healthy adolescents. The diagnostic methods are: V.V. Boyko «The study of emotional burnout», multifactorial personality questionnaire 16 PF, S. Rosenzweig «The study of frustration reactions». The predominance of emotional burnout in teachers working with ASD has been indicated. Significant correlations of emotional burnout with age, experience and some personal traits have been identified, that can help design a burnout prevention program for teachers, especially while working in the inclusive education system.

Keywords: autism spectrum disorders (ASD), inclusive education, teacher emotional burnout, emotional burnout syndrome (EBS), participants of the educational process

For citation: Valyavko S.M., Shebalkova A.I. A Study of Emotional Burnout in Teachers Working with Adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2023. Vol. 21, no. 1, pp. 76–85. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.20232101009> (In Russ.).

Введение

Интерес к исследованиям эмоционального выгорания сотрудников в профессиональной среде возрос за последние годы. Изучение эмоционального выгорания у учителей — не менее актуальная тема [2; 5; 7; 11]. Деятельность педагога предполагает практически непрерывное взаимодействие с людьми разного возраста, повышенные когнитивные и психоэмоциональные нагрузки, что способствует развитию эмоционального выгорания. В деятельности учителей также выделяется особый формат — работа в условиях инклюзивного образования, т.е. с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) [14]. В данной статье исследуется личность учителей, работающих с подростками с расстройствами аутистического спектра (РАС), в контексте проблем эмоционального выгорания. В современной психологии проблема выгорания педагогов, работающих с детьми и подростками с РАС, занимает особое место, по-

скольку число детей с данным нарушением в России возросло в 2,5 раза за последние 5 лет¹. Повысились и требования к компетенциям учителей и специалистов, работающих в инклюзии [3; 4].

В представленном пилотном исследовании изучались аспекты эмоционального выгорания у учителей, работающих с подростками с РАС; определялись их личностные характеристики, связанные с эмоциональным выгоранием. Дополнительно были рассмотрены взаимосвязи характеристик эмоционального выгорания с возрастом и стажем работы.

Исследования феномена эмоционального выгорания

Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) разнообразен в своих проявлениях. Среди общих симптомов выгорания отмечаются негативные проявления психофизиологического состояния, эмоциональное

¹ Концепция Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://kro.u.ru>.

истощение, снижение мотивации и уровня работоспособности, когнитивное истощение. В.В. Бойко рассматривает выгорание как вариант защитного механизма [1]. К. Маслач рассматривает данный синдром как физическую и эмоциональную усталость [7]. К. Чернис, Н.В. Самоукина, Т.Ю. Ласовская и др. подчеркивают, что выгорание — следствие стресса, блокирующее достижение поставленных целей, приводящее к эмоциональному и нервному истощению [6; 11; 15]. В.Е. Орёл отметил, что люди с низким уровнем стрессоустойчивости больше подвержены СЭВ [8]. На основе работы Г. Селье о стрессе В.В. Бойко разделил СЭВ на этапы: напряжение, резистенция и истощение, и содержание каждого этапа наполняется своей нарастающей симптоматикой [1]. Т.И. Ронгинская также описала динамику СЭВ на основе характерных проявлений стресса: сначала сотрудник идеализирует работу, проявляя высокую работоспособность. Этап сменяется негативным взглядом на жизнь и резким разочарованием в работе. Затем снижается коммуникация с окружающими людьми, фиксируется психофизиологическое истощение, потеря интереса к работе [10]. И.И. Петрова выделяет внешние и внутренние факторы выгорания. К внешним отнесены стресс, конфликтность при общении, нездоровый психологический климат в коллективе, повышенная требовательность к себе, отсутствие карьерных перспектив, нерациональное распределение ресурсов при выполнении рабочих задач. К внутренним — агрессивность, импульсивность, эмоциональная лабильность [9].

Исследования СЭВ у педагогов также выявляют широкий диапазон симптоматики. К. Маслач выделила несколько стадий синдрома. На первой — наблюдаются отдельные эпизоды снижения эффективности работы. На второй — теряется интерес к работе, снижается потребность в коммуникации с другими людьми, нарастает когнитивное истощение, раздражительность, конфликтность [7]. У М.В. Борисовой выделены объективные и субъективные факторы выгорания. Объективные факторы связаны с особенностями деятельности, а субъективные — с индивидуально-личностными качествами [2]. Отмечается, что несоответствие ожиданий возможностям, нездоровый психологический климат, отсутствие одобрения и поддержки на работе повышают вероятность развития СЭВ у учителей. У учителей также отмечают особые личностные черты, препятствующие выгоранию, — это коммуникабельность, работоспособность и чувство эстетического восприятия. Напротив, отсутствие собственного мнения, чувство вины и тревожность повышают риск развития эмоционального выгорания [11].

Следствием выгорания нередко является педагогический кризис. Чаще всего он наблюдается у педагогов старшего поколения: переживания кризиса сопряжены с большими трудностями при освоении новых технологий по сравнению с молодыми сотруд-

никами. В качестве причины выгорания также выделяют рассогласованность ценностей в мотивационно-личностной сфере. СЭВ также связывают с низким уровнем саморегуляции эмоций и поведения [9; 11; 12; 13]. Таким образом, формирование синдрома эмоционального выгорания может быть обусловлено личностными особенностями людей, выбирающих профессию учителя, и характером самой педагогической деятельности.

Организация и проведение исследования

Для пилотажного исследования, проведенного в 2022 г., отобраны 20 учителей, работающих с подростками, имеющими РАС, в г. Москве на базе ГБОУ «Специальная (коррекционная) школа № 991» и в ГБОУ «Школа самоопределения № 734 им. А.Н. Тубельского», а также 20 учителей, работающих с нормально развивающимися подростками на базе ГБОУ «Школа № 1552». В исследовании принимали участие мужчины и женщины в возрасте от 24 до 55 лет. Учитывался их возраст и стаж работы.

Для изучения специфики СЭВ у учителей применены следующие диагностические средства: методика В.В. Бойко «Исследование эмоционального выгорания» для диагностики уровня СЭВ; многофакторный личностный опросник 16PF Р.Б. Кэттелла для оценки индивидуально-психологических особенностей личности; методика С. Розенцвейга «Изучение фрустрационных реакций». Для статистического анализа были использованы непараметрические критерии: U-критерий Манна-Уитни и корреляционный анализ по критерию ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты исследования по методике «Исследование эмоционального выгорания» показали, что у учителей, работающих с подростками с РАС, уровень выгорания выше по сравнению с педагогами, работающими с нормально развивающимися школьниками (см. рис. 1–3). Учителя, работающие с РАС, испытывают более сильное напряжение. Обусловлено это прежде всего неудовлетворенностью собой и переживаниями по поводу профессиональной деятельности как психотравмирующего обстоятельства. У этой группы педагогов стресс и эмоциональное истощение выражены ярче по сравнению с коллегами, работающими с обычно развивающимися подростками.

Выявлены достоверные различия между группами педагогов по показателям СЭВ: переживание обстоятельств, неудовлетворенность собой, «загнанность в клетку» ($p \leq 0,01$); тревога и депрессия ($p \leq 0,05$); неадекватное реагирование, редукция профессиональных обязанностей, эмоциональная отстраненность, личностная отстраненность, психосоматические нарушения

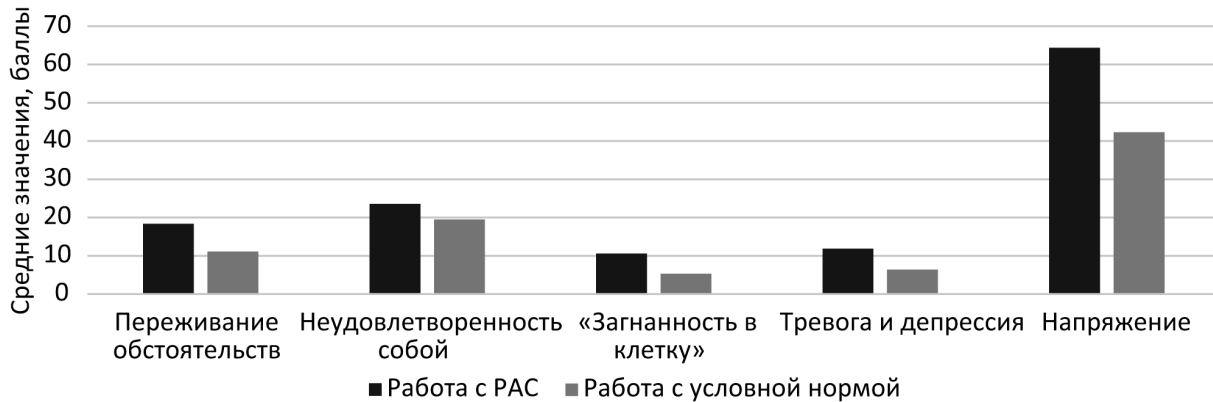


Рис. 1. Средние значения симптомов фазы «Напряжение» в группах педагогов

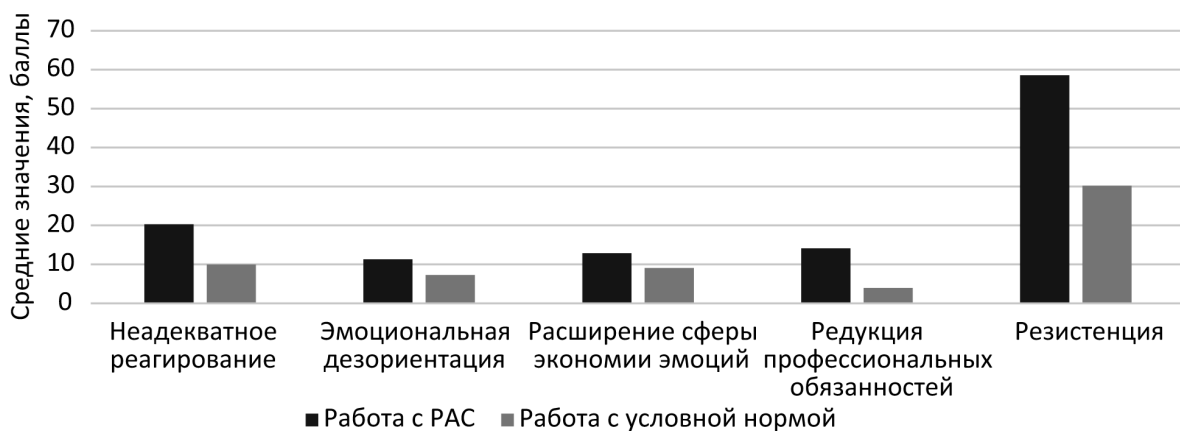


Рис. 2. Средние значения симптомов фазы «Резистенция» в группах педагогов

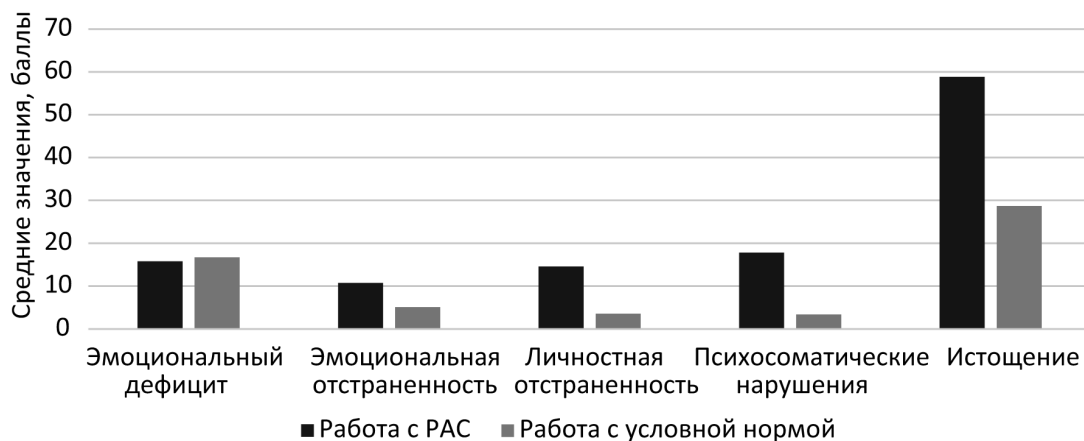


Рис. 3. Средние значения симптомов фазы «Истощение» в группах педагогов

($p < 0,01$). Определены достоверные различия в фазах СЭВ: напряжение, резистенция, истощение ($p < 0,01$); а также в общем уровне эмоционального выгорания ($p < 0,01$). У учителей, работающих с РАС, все симптомы фазы напряжения более выражены по сравнению с учителями, работающими с нормально развивающимися подростками. Вместе с тем, в структуре фазы напряжения у обеих групп учителей преобладает симптом

неудовлетворенности собой. Однако у учителей, обучающих подростков с РАС, сложившийся симптом переживания обстоятельств как неустранимый психотравмирующий фактор выражен сильнее. Для учителей, работающих с нейротипичными подростками, данный симптом находится в процессе формирования. У учителей, работающих с РАС, симптомы «загнанности в клетку», тревоги, депрессии также находятся в процессе

формирования, что отражает умеренное переживание учителями состояния беспокойства и снижения эмоционального фона. Для учителей, работающих с нормально развивающимися подростками, данные симптомы не являются выраженными. В целом, фаза напряжения как результат актуализации внутренних ресурсов у педагогов, работающих с РАС, сформирована, в то время как у педагогов, работающих с нормально развивающимися подростками, — в процессе становления.

В структуре фазы резистенции, преобладающей у педагогов, работающих с РАС, выявлены более высокие показатели неадекватного реагирования и редукции профессиональных обязанностей, что отражает выраженное ограничение эмоциональной отдачи в работе за счет выборочного реагирования, сокращения эмоциональных контактов с людьми, уменьшения объема работы, связанной с эмоциональной вовлеченностью, что в меньшей степени характерно для педагогов, работающих с нормально развивающимися подростками. Вместе с тем, эмоциональная дезориентация и расширение сферы экономии эмоций как симптомы значимо не различаются среди двух групп педагогов. Однако для педагогов, работающих с подростками с РАС, эти симптомы выражены активнее, что отражает тенденцию усиления экономии эмоций за пределами работы, не характерную и для педагогов, работающих с нормально развивающимися детьми. Таким образом, фаза резистенции, как результат психофизиологического сопротивления, у педагогов, работающих с подростками с РАС, находится в процессе формирования, а у педагогов, работающих с нормально развивающимися, — не сформирована.

В структуре фазы истощения, также преобладающей у педагогов, работающих с РАС, наблюдаются более высокие показатели эмоциональной и личностной отстраненности совместно с психосоматическими нарушениями. Преобладающие симптомы психосоматических нарушений, находящиеся в процессе становления, отражают проявление эмоционального выгорания на уровне физического и психического самочувствия, снижая общую активность. Для педагогов, работающих с нормально развивающимися подростками, данные симптомы не выражены. Эмоциональный дефицит как симптом значимо не различается в двух группах педагогов и находится в процессе становления. У учителей, работающих с РАС, такие симптомы как эмоциональная и личностная отстраненность находятся в процессе формирования, что отражает тенденцию исключения эмоций из сферы профессиональной деятельности, снижения интереса к ученикам и к работе в целом. Для учителей, работающих с нормально развивающимися школьниками, эти симптомы не характерны. В целом, фаза истощения, как результат недостатка психофизиологических ресурсов, у учителей, работающих с РАС, находится в процессе формирования, а у учителей, работающих с подростками нормально развивающимися, — не сформирована.

Таким образом, для учителей, работающих с РАС, характерны переживания психотравмирующих обстоя-

тельств, неадекватное эмоциональное реагирование и неудовлетворенность собой. Формируются симптомы «загнанности в клетку», тревоги, депрессии, редукции профессиональных обязанностей, эмоциональной дезориентации и расширения сферы экономии эмоций, эмоциональной и личностной отстраненности. Этим педагогам свойственно ощущение безысходности и склонность к психосоматическим проявлениям. У учителей, работающих с нормально развивающимися подростками, сформирован симптом неудовлетворенности собой, в то время как переживание психотравмирующих обстоятельств, неадекватное эмоциональное реагирование, эмоциональный дефицит находятся в стадии формирования. В целом, уровень СЭВ среди учителей, работающих с РАС, выше, чем у педагогов, работающих с нормально развивающимися подростками.

Результаты исследований по методике Р.Б.Кэттелла «Многофакторный личностный опросник 16PF» показали, что у учителей, работающих с РАС, доминируют факторы С (эмоциональная нестабильность), Q3 (низкий самоконтроль). Далее следуют факторы I (реализм), H (робость), N (прямолинейность). А у педагогов, работающих с нормально развивающимися подростками, доминируют факторы G (высокая нормативность поведения), F (сдержанность), O (спокойствие), Q4 (расслабленность), N (прямолинейность). Были определены достоверные различия между группами педагогов по таким факторам как С (Эмоциональная стабильность — Нестабильность), F (Сдержанность — Экспрессивность), G (Нормативность поведения), I (Жесткость — Чувствительность), O (Спокойствие — Тревожность), Q3 (Самоконтроль) и Q4 (Расслабленность — Напряженность) ($p \leq 0,01$). Результаты представлены на рисунке 4.

Показатель фактора С (Эмоциональная стабильность — Нестабильность) в группе педагогов, работающих с нормально развивающимися подростками, выше, чем в группе педагогов, работающих со школьниками с РАС, т.е. если для последних характерна чувствительность, меньшая эмоциональная устойчивость, то педагоги, работающие с нормально развивающимися подростками, отличаются эмоциональной устойчивостью, зрелостью, активностью и адекватной оценкой действительности. Показатели факторов F (Сдержанность — Экспрессивность), G (Моральная нормативность), O (Спокойствие — Тревожность) в группе педагогов, работающих с РАС, выше, чем в группе учителей, работающих с нормально развивающимися подростками. Если для последних характерно избегание правил, стремление пользоваться моментом, безмятежность, доверчивость и спокойствие, расслабленность и нефрустрированность, то для педагогов, работающих с РАС, характерна сознательность, настойчивость, обязательность и ответственность, а также тревожность, депрессивность, обеспокоенность, чувство вины, напряженность и фрустрированность.

Показатель факторов I (Жесткость — Чувствительность) и Q3 (Самоконтроль) в группе педагогов,

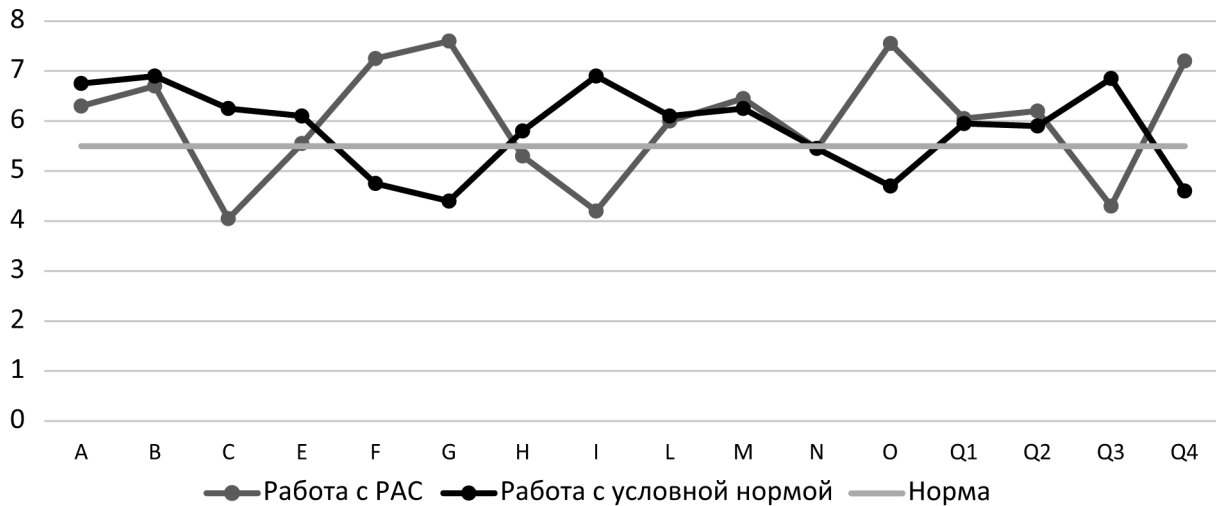


Рис. 4. Средние значения показателей личностных черт в группах педагогов

работающих с нейротипичными подростками, выше, чем в группе педагогов, работающих с РАС. Если для учителей, работающих с РАС, характерны сила, независимость, стремление полагаться на себя, реалистичность, внутренняя недисциплинированность, конфликтность, то педагоги, работающие с нормально развивающимися подростками, отличаются слабостью, зависимостью, недостаточной самостоятельностью, чувствительностью и беспомощностью, а также высокой личностной интеграцией.

В таблице 1 представлены результаты корреляционного анализа возраста, стажа и личностных черт учителей. В группе учителей, работающих с подростками с РАС, выявлена статистически значимая обратная взаимосвязь возраста и фактора А (Замкнутость – Общительность) ($p \leq 0,05$), т.е. с увеличением возраста педагогов, работающих с детьми с РАС, наблюдается скрытность, отчужденность, недоверчивость к окружающим. В этой группе учителей выявлены также прямые взаимосвязи возраста и стажа с фактором Н (Робость – Смелость) ($p \leq 0,05$), т.е. с возрастом и ростом стажа наблюдается повышение смелости, готовности к взаимодействию с незнакомыми людьми, самостоятельность и лидерство. В группе учителей, работающих с нормально развивающимися подростками, выявлена статистически значимая прямая взаимосвязь фактора I (Жесткость – Чувствительность), возраста ($p \leq 0,05$) и стажа ($p \leq 0,01$), т.е. с увеличением возраста

и стажа педагога, который работает с нормально развивающимися подростками, наблюдается повышение их чувствительности, впечатлительности, способности к сопереживанию. В данной группе педагогов выявлены взаимосвязи возраста и стажа с фактором М (Практичность – Мечтательность) ($p \leq 0,05$), т.е. с увеличением возраста педагогов, работающих с нормально развивающимися детьми, и стажа наблюдается повышение абстрактности мышления, ориентации на внутренний мир. Таким образом, педагоги обеих групп, в целом, отличаются общительностью, склонностью к лидерству, социальной активностью, доверием к окружающим, дипломатичностью, адекватным сочетанием консерватизма и инновационности. Педагоги, работающие с подростками с РАС, отличаются меньшей эмоциональной устойчивостью и самоконтролем, большей экспрессивностью, тревожностью, напряженностью. С увеличением их возраста они проявляют большую замкнутость и отчужденность, однако при увеличении стажа демонстрируют большую социальную активность и вовлеченность. Педагоги, работающие с нормально развивающимися подростками, отличаются большей эмоциональной устойчивостью и самоконтролем, большей сдержанностью, спокойствием и расслабленностью. Для них характерна меньшая моральная нормативность и большая чувствительность. С повышением их возраста и стажа они проявляют большую эмоциональность и чувствительность.

Таблица 1

Корреляционный анализ личностных черт и социально-демографических данных

Фактор	Работа с РАС		Работа с нормально развивающимися подростками	
	Возраст	Стаж	Возраст	Стаж
А (Замкнутость – Общительность)	-,507*	-0,393	-0,335	-0,261
Н (Робость – Смелость)	,541*	,485*	0,337	0,251
I (Жесткость – Чувствительность)	-0,233	-0,209	,586**	,499*
М (Практичность – Мечтательность)	0,072	-0,017	,494*	,448*

Примечание: * Корреляция значима на уровне 0,05; ** Корреляция значима на уровне 0,01.

Результаты исследований по методике С.В. Розенцвейга «Изучение фрустрационных реакций» выявили достоверные различия между группами педагогов по показателям фрустрационных реакций: экстрапунитивный (E'), интрапунитивный (I') и импунитивный (M') препятственно-доминантный тип реакций, экстрапунитивный (E) и интрапунитивный (I) эгозащитный тип реакций ($p \leq 0,01$), экстрапунитивный (e) потребностно-настойчивый тип реакций ($p \leq 0,05$), интрапунитивный (i) и импунитивный (m) потребностно-настойчивый тип реакций ($p \leq 0,01$). Так, для учителей, работающих с РАС, при возникновении фрустрирующей ситуации характерно подчеркивать наличие фрустрирующего обстоятельства или препятствия (E'), отрицать значимость данного фрустрирующего обстоятельства (M'), проявлять враждебность в отношении внешнего окружения, в том числе при активном отрицании вины и обвинения окружения (E) требовать от других исправить сложившуюся ситуацию (e) или надеяться на разрешение проблемной ситуации со временем (m) по сравнению с учителями, работающими с нормально развивающимися подростками.

Выявлены достоверные различия между группами педагогов по типу фрустрационных реакций: эгозащитный (ED) тип ($p \leq 0,01$); экстрапунитивной (E), интрапунитивной (I) и импунитивной (M) направленности реакции ($p \leq 0,01$). Для педагогов, работающих с нормально развивающимися подростками, по сравнению с педагогами, работающими с РАС, в большей степени характерны реакции эгозащитного типа (ED), что отражает большую склонность данной группы педагогов к восприятию препятствия на пути достижения цели и сигнализирует о более выраженной неудовлетворенности базовой потребности в безопасности. Для педагогов, работающих с нормально развивающимися подростками, характерны более сильные, чем нормативные, эгозащитные реакции, что отражает повышенную склонность к осознанному переживанию эмоций тревоги и страха, восприятию ситуации как пугающей, низкую стрессоустойчивость и неуверенность в себе. Для педагогов, работающих с РАС, напротив, характер-

но снижение выраженности эгозащитных реакций над нормативными, что позволяет говорить об их большей стрессоустойчивости, толерантности к фрустрации, способности оценивать ситуацию и принимать решение о ее реальной опасности. Для педагогов, работающих с РАС, по сравнению с педагогами, работающими с нормально развивающимися подростками, в большей степени характерны реакции экстрапунитивной направленности (E), что отражает склонность этой группы демонстрировать внешне обвинительное поведение.

Для педагогов, работающих с нормально развивающимися подростками, по сравнению с педагогами, работающими с РАС, в большей степени характерны реакции интрапунитивной направленности (I), что отражает большую склонность данной группы к самообвинительному поведению. Для педагогов, работающих с нормально развивающимися детьми, характерно повышение показателя интрапунитивной направленности над нормативами, что отражает их повышенную требовательность к себе и склонность к аутоагрессивному поведению. Для педагогов, работающих с РАС, напротив, характерно снижение выраженности интрапунитивной направленности реакций над нормативными, что позволяет говорить о снижении склонности к самообвинению у данной группы педагогов. Для педагогов, работающих с РАС, по сравнению с педагогами, работающими с нормально развивающимися подростками, в большей степени характерны реакции импунитивной направленности (M), что отражает их большую склонность к отказу от направления агрессии вовне или на себя и занятие примирительной позиции.

Результаты корреляционного анализа возраста, стажа учителей и показателей реакций фрустрации в группе педагогов, работающих с подростками РАС, показали наличие обратной связи между интрапунитивными реакциями и возрастом ($p \leq 0,05$). С повышением возраста учителей, работающих с РАС, наблюдается снижение склонности к реакциям самообвинения. В группе педагогов, работающих с нормально развивающимися подростками, наблюдается обратная взаимосвязь между экстрапунитивными реакциями и возрастом ($p \leq 0,05$):

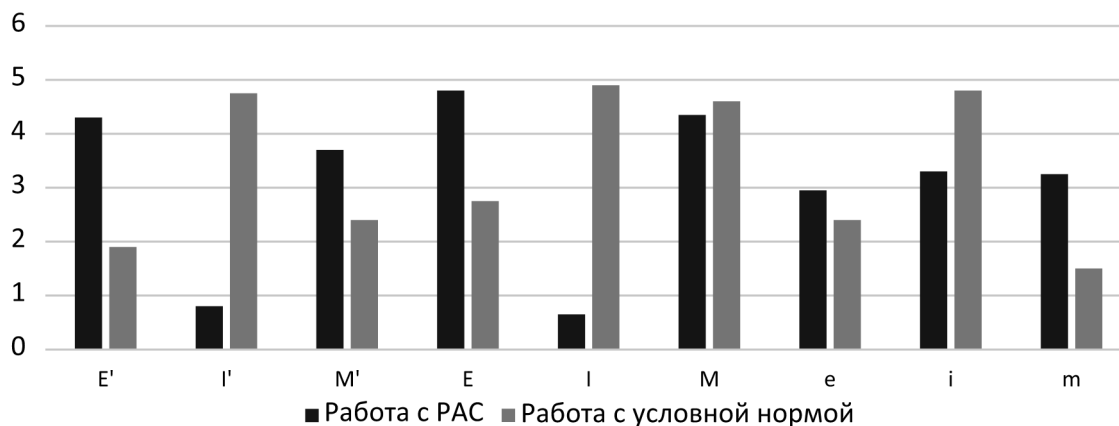


Рис. 5. Средние значения фрустрационных реакций в группах педагогов

т.е. с увеличением возраста педагогов, работающих с нормально развивающимися подростками, наблюдается снижение склонности к реакциям обвинения окружающих. Помимо этого, в данной группе педагогов наблюдается прямая взаимосвязь реакции отрицания вины и возраста ($p \leq 0,05$): т.е. с увеличением возраста педагогов, работающих с нормально развивающимися подростками, наблюдается склонность отрицать свой вклад в ситуацию при возникновении фрустрирующих обстоятельств, т.е. отрицать свою вину. В группе педагогов, работающих с нормально развивающимися подростками, наблюдается прямая взаимосвязь показателя нормативности реакций, стажа и возраста педагога ($p \leq 0,01$). Иными словами, с увеличением возраста педагога и его стажа профессиональной деятельности, его реакции в ситуации фрустрации становятся более нормативными, что повышает предсказуемость их поведения во фрустрирующих обстоятельствах.

При проведении корреляционного анализа взаимосвязи возраста, стажа, симптомов эмоционального выгорания, личностных черт и реакций в ситуациях фрустрации выявлена статистически значимая взаимосвязь между показателем стажа и симптомом «загнанность в клетку» в группе педагогов, работающих с нормально развивающимися школьниками: т.е. с увеличением стажа педагогов, работающих с нормально развивающимися подростками, наблюдается усиление

чувства безысходности (см. рис. 6, 7). В группе учителей, работающих с РАС, выявлена значимая обратная взаимосвязь возраста и фактора А (Замкнутость — Общительность) ($p \leq 0,05$) и прямые взаимосвязи возраста, стажа с фактором Н (Робость — Смелость) ($p \leq 0,05$), а также обратная взаимосвязь интрапунитивных реакций и возраста ($p \leq 0,05$). То есть с увеличением возраста наблюдается усиление скрытности, отчужденности, недоверия к окружающим, снижение склонности к реакциям самообвинения, а с увеличением стажа работы готовность к взаимодействию с незнакомыми людьми растет, укрепляется самостоятельность и лидерство.

В группе учителей, работающих с нормально развивающимися подростками, выявлена значимая прямая взаимосвязь фактора I (Жесткость — Чувствительность) с возрастом ($p \leq 0,05$), стажем ($p \leq 0,01$), взаимосвязь возраста и стажа с фактором М (Практичность — Мечтательность) ($p \leq 0,05$), обратная взаимосвязь экстрапунитивных реакций и возраста ($p \leq 0,05$), а также прямая взаимосвязь реакции отрицания вины и возраста ($p \leq 0,05$). Выявлена прямая взаимосвязь показателя нормативности реакций со стажем и возрастом педагога ($p \leq 0,01$). Таким образом, с увеличением возраста и стажа работы повышается чувствительность, впечатлительность, способность к сопереживанию; с увеличением возраста педагога также наблюдается повышение абстрактности мышления и ориентации



Рис. 6. Значимые взаимосвязи социально-демографических и психологических характеристик в группе педагогов, работающих с РАС

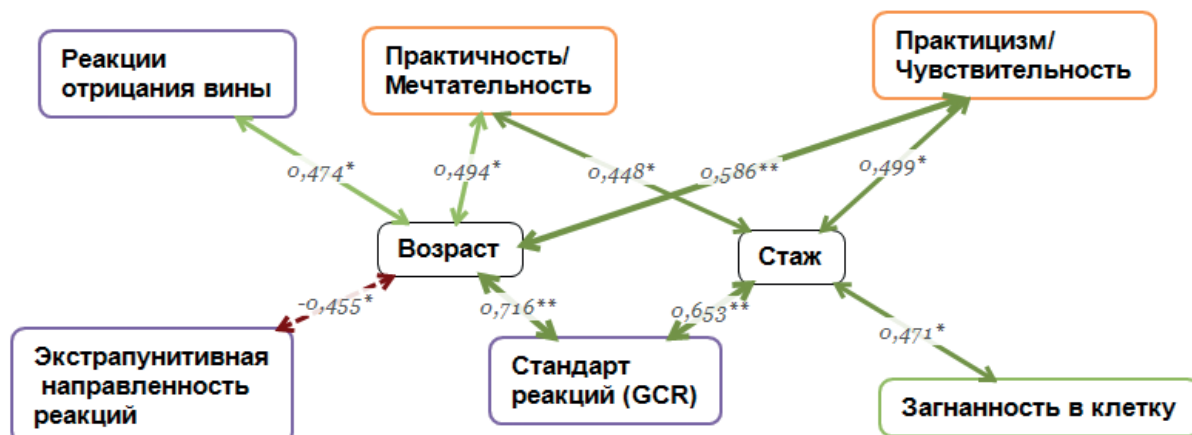


Рис. 7. Значимые взаимосвязи социально-демографических и психологических характеристик в группе педагогов, работающих с нормально развивающимися подростками

на внутренний мир. С увеличением возраста учителя снижается склонность к реакциям обвинения окружающих, повышается склонность к фрустрации и отрицанию своей вины, но в ситуации фрустрации реакции приближены к нормативным, что повышает предсказуемость поведения учителей.

Заключение

Педагоги, работающие с подростками с РАС, испытывают СЭВ интенсивнее по сравнению с коллегами, работающими с нормально развивающимися подростками. Педагоги, работающие с РАС, достоверно чаще переживают свою профессиональную деятельность как психотравмирующую ситуацию, с возрастом чаще проявляют замкнутость, отчужденность,

но и меньшую склонность к самообвинительным реакциям. Однако при увеличении стажа работы они демонстрируют большую социальную активность и вовлеченность. С возрастом педагоги, работающие с нормально развивающимися подростками, проявляют меньшую склонность к обвинению других и большую склонность к отрицанию своей вины в возникновении проблемной ситуации. С увеличением возраста и стажа работы их реакции в трудной ситуации становятся более нормативными, они проявляют более высокую эмоциональность и чувствительность. С увеличением стажа педагоги могут испытывать чувство безысходности, терять интерес к работе.

Последующее изучение СЭВ и его последствий для педагогов позволит разработать систему профилактики этой проблемы для работников общего и инклюзивного образования. ■

Литература

1. *Бойко В.В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. Санкт-Петербург: Сударья, 1999. 28 с. ISBN 5-87499-048-8.
2. *Борисова М.В.* Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии. 2005 № 2. С. 96–104.
3. *Валявко С.М.* Актуальные проблемы включения социальных педагогов в команду сопровождения социализации детей с расстройствами аутистического спектра // Сопровождение социализации детей с особыми образовательными потребностями: теория и практика: Сборник научных трудов по итогам всероссийской научно-практической конференции, 20–21 марта 2020 г. Иркутск: ИГУ, 2020. С. 39–43. ISBN 978-5-9624-1814-8.
4. Комплексный подход к социализации детей с расстройствами аутистического спектра: учебно-метод. пособие / под ред. Е.С. Романовой; Ин-т психологии, социологии и соц. отношений МГПУ. Москва: Редкая птица, 2019. 128 с. ISBN 978-5-9500743-7-0.
5. *Лазарева Н.В.* Диагностика синдрома эмоционального выгорания // Школьные технологии. 2009. № 1. С. 171–176.
6. *Ласовская Т.Ю., Ильина С.А.* Профессиональное выгорание: Учебно-метод. пособие. 2-е изд. Новосибирск: Сибмедиздат, 2006. 36 с.
7. *Маслач К.* Профессиональное выгорание: как люди справляются. М.: Просвещение, 1978. 127 с.
8. *Орёл В.Е.* Синдром психического выгорания личности. Москва: Институт психологии РАН, 2005. 329 с. ISBN 5-9270-0069-X.
9. *Петрова И.* Проблема профессионального выгорания и пути её решения. Бирск: БашГУ, 2015. 65 с.
10. *Ронгинская Т.И.* Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 3. С. 85–95.
11. *Самоукина Н.В.* Синдром профессионального выгорания [Электронный ресурс] // Элитариум: Центр дополнительного образования. 2011. URL: http://www.elitarium.ru/sindrom_professionalnogo_vygoraniya.html (дата обращения: 11.11.2022).
12. *Семиздралова О.А.* Феномен эмоционального выгорания учителя и его предупреждение // Народное образование. 2009. № 7. С. 116–123.
13. *Сушенцова Л.В.* Профессиональное выгорание педагога: сущность, диагностика, профилактика // Инновационная сельская школа: от идеи к результату: Сб. ст. Йошкар-Ола: МарГУ, 2016. С. 190–198. ISBN 5-94808-248-2.
14. *Шебалкова А.И.* Эмоциональная устойчивость как профессионально значимое качество педагогов, работающих с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: Материалы Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: УГПУ, 2021. С. 228–231. ISBN 978-5-7186-1828-0.
15. *Cherniss C.* Staff burnout Job stress in the human services. London: BeverlyHills, 1980. 199 p. ISBN 0-8039-1339-7.

References

1. Boiko V.V. Sindrom “emotsional'nogo vygoraniya” v professional'nom obshchenii [“Emotional burnout” syndrome in professional communication]. Saint Petersburg: Publ. Sudarinja, 1999. 28 p. ISBN 5- 87499-048-8.
2. Borisova M.V. Psikhologicheskie determinanty fenomena emotsional'nogo vygoraniya u pedagogov [Psychological determinants of the teacher's emotional burnout phenomenon]. *Voprosy psikhologii [Psychology Issues]*, 2005, no. 2, pp. 96–104.
3. Valyavko S.M. Aktual'nye problemy vklyucheniya sotsial'nykh pedagogov v komandu soprovozhdeniya sotsializatsii detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Relevant problems of social teachers' inclusion to the socialization support

team for children with autism spectrum disorders]. In *Soprovozhdenie sotsializatsii detei s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami: teoriya i praktika: Sbornik nauchnykh trudov po itogam vsrossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 20–21 marta 2020 g.* [Support for socialization of children with special educational needs: theory and practice. Collection of scientific papers on the results of the national Scientific and practical conference: 20–21 March 2020]. Irkutsk: Publ. Irkutsk State University, 2020. Pp. 39–43. ISBN 978-5-9624-1814-8.

4. Romanova E.S. (ed.) *Kompleksnyi podkhod k sotsializatsii detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra: uchebno-metod. posobie* / Institute of psychogology, sociology and social relationships of Moscow City University. Moscow: Publ. Redkaya ptitsa, 2019. 128 p. ISBN 978-5-9500743-7-0.
5. Lazareva N.V. Diagnostika sindroma emotsional'nogo vygoraniya [Diagnosing emotional burnout syndrome]. *Shkol'nye tekhnologii* [School Technologies], 2009, no. 1, pp. 171–176.
6. Lasovskaya T.Yu., Il'ina S.A. *Professional'noe vygoranie: Uchebno-metod. Posobie. 2-ye izd.* [Professional burnout: Teaching manual. 2nd ed.]. Novosibirsk: Publ. Sibmedizdat, 2006. 36 p.
7. Maslach K. *Professional'noe vygoranie: kak lyudi spravlyayutsya* [Professional burnout: how people cope]. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 1978. 127 p.
8. Orel V.E. *Sindrom psikhicheskogo vygoraniya lichnosti* [Psychological burnout syndrome and the personality]. Moscow: Publ. Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences, 2005. 329 p. ISBN 5-9270-0069-X.
9. Petrova I. *Problema professional'nogo vygoraniya i puti ee resheniya* [The professional burnout problem and the ways to solve it]. Birk: Publ. Bashkir State University, 2015. 65 p.
10. Ronginskaya T. *Sindrom vygoraniya v sotsial'nykh professiyakh* [Burnout syndrome in social professions]. *Psikhologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 2002, vol. 23, no. 3, pp. 85–95.
11. Samoukina N.V. *Sindrom professional'nogo vygoraniya* [Professional burnout syndrome] // *Elitarium: Tsentr dopolnitel'nogo obrazovaniya* [Elitarium: Center for supplementary education]. 2011. URL: http://www.elitarium.ru/sindrom_professionalnogo_vygoraniya.html (Accessed 11.11.2022).
12. Semizdralova O.A. *Fenomen emotsional'nogo vygoraniya uchitelya i ego preduprezhdenie* [The phenomenon of emotional burnout in a teacher and its prevention]. *Narodnoe obrazovanie* [Public Education], 2009, no. 7, pp. 116–123.
13. Sushentsova L.V. *Professional'noe vygoranie pedagoga: sushchnost', diagnostika, profilaktika* [Teacher's professional burnout: nature, diagnostics, prevention]. In *Innovatsionnaya sel'skaya shkola: ot idei k rezul'tatu: Sb. st.* [Innovative Rural School: from Idea to Result: Digest]. Ioshkar-Ola: Publ. Mari State University, 2016. Pp. 190–198. ISBN 5-94808-248-2.
14. Shebalkova A.I. *Emotsional'naya ustoichivost' kak professional'noe znachimoe kachestvo pedagogov, rabotayushchikh s det'mi, imeyushchimi ogranichennye vozmozhnosti zdorov'ya* [Emotional resistance as a professionally significant quality for teachers working with children with disabilities]. In *Izuchenie i obrazovanie detei s razlichnymi formami dizontogeneza: Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Study of and education for children with different types of dysontogenesis: Proceedings of the international scientific and practical conference]. Ekaterinburg: Publ. Ural State Pedagogical University, 2021. Pp. 228–231. ISBN 978-5-7186-1828-0.
15. Cherniss C. *Staff burnout Job stress in the human services*. London: BeverlyHills, 1980. 199 p. ISBN 0-8039-1339-7.

Информация об авторах

Валявко Светлана Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры клинической и специальной психологии, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7195-6374>, e-mail: valyavko@yandex.ru

Шебалкова Анастасия Ивановна, учитель ГБОУ «Специальная (коррекционная) школа № 991», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8391-9578>, e-mail: nlopatina963@gmail.com

Information about the authors

Svetlana M. Valyavko, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Clinical and Special Psychology, Moscow City University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7195-6374>, e-mail: valyavko@yandex.ru

Anastasiya I. Shebalkova, teacher, School for Special Educational Needs № 991, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8391-9578>, e-mail: nlopatina963@gmail.com

Получена 01.02.2023

Received 01.02.2023

Принята в печать 28.02.2023

Accepted 28.02.2023

Исследование отношений внутри семьи, имеющей ребенка с аутизмом, и ее отношений с социальным окружением

Морозов С.А.

Федеральный институт развития образования Российской
академии народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7354-2711>, e-mail: morozov-ca@mail.ru

Морозова С.С.

Федеральный институт развития образования Российской
академии народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4483-1477>, e-mail: sv-morozova@yandex.ru

Тарасова Н.В.

Федеральный институт развития образования Российской
академии народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3344-4711>, e-mail: n_v_tarasova@mail.ru

Чигрина С.Г.,

Федеральный институт развития образования Российской
академии народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5507-5726>, e-mail: chigrina-sg@ranepa.ru

Аутизм ребёнка существенно изменяет многие сферы жизни его семьи и отношения семьи с широким социальным окружением. Изучалось, как влияет наличие ребёнка с расстройством аутистического спектра (РАС) на отношения внутри семьи, взаимодействие его семьи с родственниками, друзьями, с посторонними людьми. Проведено анкетирование родителей детей с аутизмом в 43 регионах Российской Федерации. Были проанализированы ответы из 604 анкет на вопросы: «Когда выяснилось, что у Вашего ребенка РАС, как это отразилось на взаимопонимании в семье? Как к этому отнеслись ближайшие родственники, друзья? Как чаще всего воспринимают поведение Вашего ребенка в общественных местах?». Во всех случаях изменения носили различный характер, но если в семье, у родственников и друзей преобладали положительные реакции (соответственно 45,1%, 67,1% и 61,5%), то посторонние люди в 68,2% случаев реагировали отрицательно (избегание, осуждение, неприятие). Показано, что основная причина внутрисемейных трудностей — особенности поведения ребенка, проблемы воспитания, дефицит квалифицированной помощи и — в меньшей степени — финансовые проблемы. Сделан вывод о том, что трудности взаимодействия с обществом нарастают по мере расширения круга общественных отношений и обусловлены низким уровнем информированности об аутизме и о связанных с ним вопросах. Как основной путь преодоления выявленных трудностей рассматривается просветительская работа и обучение родителей и членов семьи ребенка с РАС.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра (РАС), внутрисемейные проблемы, социальное окружение, информированность об аутизме

Финансирование. Работа выполнена в рамках госзадания по теме № 11.18 НИР за 2021 и 2022 годы Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ.

Для цитаты: Морозов С.А., Морозова С.С., Тарасова Н.В., Чигрина С.Г. Исследование отношений внутри семьи, имеющей ребёнка с аутизмом, и ее отношений с социальным окружением // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 1. С. 86–93. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210110>

Research on Relationships within a Family Having a Child with Autism, and Family Relations with the Social Environment

Sergey A. Morozov

Federal Education Development Institute of the Russian Presidential
Academy of National Economy and Public Administration
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7354-2711>, e-mail: morozov-ca@mail.ru

Svetlana S. Morozova

Federal Education Development Institute of the Russian Presidential
Academy of National Economy and Public Administration
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4483-1477>, e-mail: sv-morozova@yandex.ru

Natalia V. Tarasova

Federal Education Development Institute of the Russian Presidential
Academy of National Economy and Public Administration
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3344-4711>, e-mail: n_v_tarasova@mail.ru

Svetlana G. Chigrina

Federal Education Development Institute of the Russian Presidential
Academy of National Economy and Public Administration
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5507-5726>, e-mail: chigrina-sg@ranepa.ru

The child's autism significantly changes many areas of his family's life and the family's relationship with the social environment. We studied how the presence of a child with autism spectrum disorder (ASD) affects relationships within the family, the interaction of such a family with relatives, friends, and strangers. A survey of parents of children with autism was conducted in 43 regions of the Russian Federation. The answers from 604 questionnaires to the questions were analyzed: "When it turned out that your child had ASD, how did this affect mutual understanding in the family? How did the next of kin, friends, react to this? How often is your child's behavior perceived in public? "In all cases, the changes were different, but if positive reactions prevailed in the family, relatives and friends (45.1%, 67.1% and 61.5%, respectively), then outsiders reacted negatively in 68.2% of cases (avoidance, condemnation, rejection). It has been shown that the main cause of intra-family difficulties is the peculiarities of the child's behavior, problems of upbringing, a shortage of qualified assistance and – to a much lesser extent – financial problems. It was concluded that the difficulties of interaction with society increase as the range of social relations expands and are due to a low level of awareness of autism and related issues. Educational work and training of parents and family members of a child with ASD are considered as the main way to overcome the identified difficulties.

Keywords: autism, autism spectrum disorders (ASD), intra-family problems, social environment, autism awareness

Funding. The work was carried out within the framework of the state assignment on topic No. 11.18 of the National Research Institute for 2021 and 2022 of the Federal Institute for the Development of Education of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation.

For citation. Morozov S.A., Morozova S.S., Tarasova N.V., Chigrina S.G. A Family that has a Child with Autism: Study of Relationships within the Family and in the Social Environment. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2023. Vol. 21, no. 1, pp. 86–93. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210110> (In Russ.).

Введение

Если ребёнок с аутизмом развивается в семье, кроме него самого в ней есть родители (или хотя бы один из них, как правило, мать), возможно, братья и сёстры, иногда прародители — бабушки и дедушки, которые, даже не проживая вместе с детьми и внуками, нередко могут оказывать очень существенное влияние на жизнь такой семьи. В предыдущих работах было представлено, как к аутизму ребёнка относятся члены семьи [5; 9; 12], к каким изменениям в области занятости родителей и их возможностей для самореализации это приводит [3; 6; 10; 11], и как наличие расстройства у ребенка влияет на семейный бюджет [7; 13].

Рождение ребёнка во всех случаях не только меняет состав семьи, но сказывается на характере отношений в ней, а также и на отношениях с родственниками, друзьями, соседями, посторонними людьми, — со всеми уровнями социального окружения. Особенности развития ребёнка с аутизмом: качественные нарушения социальной коммуникации, необычные поведенческие проявления и т.д. (например, [1; 4; 14; 15]) — вызывают значительно более существенные изменения внутри- и внесемейных отношений. В то же время в доступной литературе развёрнутых обобщающих исследований по теме отношений внутри семьи, имеющей ребенка с РАС, и в ее социальном окружении не обнаружено, и в основном приходится ориентироваться на частные мнения, описания отдельных случаев. Например, один отец ребенка с аутизмом из США написал, что «ничто не может так разрушительно повлиять на семью, как некоторые аутичные дети» (цит. по Ш. Коэн: [2, с. 82]). Это, несомненно, гипербола, но она вполне определенно характеризует сложность возникающих изменений. Другой пример: видный деятель движения родителей детей с аутизмом, бывший президент Всемирной аутистической организации британский учёный, отец ребенка с аутизмом Paul Shattock в одном из выступлений заметил, что если к вам в гости не приходит никто, кроме родителей детей с аутизмом, то значит, у вашего ребёнка аутизм (из записок С.А. Морозова). Популярнейший в своей стране человек, капитан национальной бейсбольной команды США Dug Flutie в интервью для фильма «First Signs» говорит, что когда его сыну поставили диагноз «аутистическое расстройство», их семья оказалась в одиночестве [8].

Таких примеров можно привести много, они есть почти в любой книге, написанной родителями детей с аутизмом, ссылки на которые мы не приводим из-за многочисленности таких книг и их популярности.

Следует ли считать такие случаи частными, или это является общей тенденцией социального реагирования?

В предлагаемом исследовании определялось, как аутизм ребёнка влияет на внутрисемейные отношения и на отношения семьи с обществом. Были поставлены задачи: изучить, как влияет аутизм ребёнка на отношения между членами семьи, на отношения семьи с родственниками, друзьями, посторонними людьми. Авторы сделали попытку определить, существуют ли какие-либо закономерности в реакциях этих групп населения на факт того, что в семье растёт ребёнок с аутизмом, со всеми присущими ему особенностями.

Методы

Основной метод исследования — анкетирование и статистическая обработка полученных результатов. Подробная характеристика когорты респондентов и их детей приведена в наших опубликованных работах [5; 6]. С целью определения наиболее существенных особенностей влияния аутизма ребёнка на жизнь семьи, в которой он растёт, в Центре социализации и персонализации образования детей Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ в сотрудничестве с «Обществом помощи аутичным детям «Добро» было проведено анкетирование, в котором приняли участие 604 родителя детей с аутизмом из 43 регионов России. Анкета содержала более 20 вопросов, в том числе четыре из них относятся к теме настоящей статьи: внутрисемейным отношениям и отношениям семьи, имеющей ребёнка с РАС, с обществом. Ответы на другие вопросы проанализированы в публикациях [5; 6; 7] или будут приведены в публикациях позже. Родители иногда комментировали свои ответы (19 случаев). К получению статистически репрезентативных результатов авторы не стремились: хотя количество представленных регионов для этого достаточно, уровень состояния сопровождения детей с аутизмом в них значительно различается, и реально можно получить в лучшем случае оценку тенденций, что, тем не менее, будет как новым, так и актуальным результатом: в последние годы аналогичных работ не проводилось, а ранее их объём был значительно меньшим [3; 9; 10]. Актуальность исследования определяется главной общей задачей сопровождения детей с РАС — стремлением достичь возможно более высокого уровня социальной адаптации, социализации, что предполагает знание отношений к детям с аутизмом разных слоёв общества — от членов семьи до посторонних людей.

Результаты и обсуждение

Внутрисемейные отношения. В связи с исследованием *внутрисемейных отношений* в анкете задан вопрос: «Когда выяснилось, что у Вашего ребёнка РАС, как это отразилось на взаимопонимании в семье?» — и предложено семь вариантов ответов, перечисленных в таблице 1; там же приведена частота встречаемости каждого варианта ответов.

Таблица 1

Влияние аутизма у ребёнка на взаимопонимание в семье

№№	Когда выяснилось, что у Вашего ребёнка РАС, как это отразилось на взаимопонимании в семье?	Процент ответов
1.	Семья сплотилась	28,8%
2.	Дискуссии привели к лучшему взаимопониманию	16,3%
3.	Никак не отразилось	16,6%
4.	Каждый остался при своём мнении	11,6%
5.	Возникла напряжённость в отношениях	14,5%
6.	Внутрисемейные связи ослабли	5,0%
7.	Семья распалась	7,1%

Приведённые в таблице 1 данные показывают, что в 73,4% случаев наличие в семье ребёнка с аутизмом не приводит к явно негативным результатам во внутрисемейных отношениях, хотя об определённо положительных последствиях можно говорить в 45,1%, а об определённо негативных — в 26,6%. Эти показатели отличаются от зарубежных данных, где о негативных последствиях наличия ребёнка с аутизмом в семье для её существования сообщается почти всегда (см., например, раздел «Введение»).

В нашей предыдущей статье и других работах [7; 13] показано, что наличие в семье ребёнка с аутизмом приводит к трудностям финансово-экономического характера. Полихорический коэффициент связи между степенью финансовых трудностей и особенностями внутрисемейных отношений равен 0,12, что статистически недостоверно ($P > 0,05$). По данным дисперсионного анализа, сила влияния финансового фактора на внутрисемейные отношения составляет 1,6% и так же статистически недостоверна ($P > 0,05$). Сам факт этой недостоверности связан, по видимому, с многофакторностью влияний, особенно если они не носят ярко выраженного характера. Иначе для крайних проявлений: процент наиболее благоприятных реакций («семья сплотилась») во внутрисемейных отношениях снижается по мере нарастания финансовых трудностей, а наиболее отрицательные проявления («распад семьи»), напротив, нарастают (рис. 1), то есть реальное влияние финансовых проблем на внутрисемейные отношения представляется несколько заниженным, но, тем не менее оно не достигает уровня достоверности.

С учетом недостоверности влияния финансово-экономических факторов, и поскольку вопрос анкеты прямо касался именно аутизма ребёнка, можно полагать, что основными причинами возникших внутрисемейных проблем с большой вероятностью стали факторы, связанные с особенностями поведения ребёнка, обусловленными аутизмом, с трудностями воспитания, дефицитом квалифицированной помощи и т.п.

Крайне негативный вариант — распад семьи — встречался в среднем в 7,1% случаев (максимум — Хабаровский край — 15,0%, Санкт-Петербург — 14,8%, Москва — 12,4%). Можно выделить два пика времени разводов: когда детям 3-5 лет и 11-13 лет. Поскольку авторы статьи работали лично с большинством респондентов, можно уверенно считать, что в первом случае реальная причина — осознание сложности возникших проблем и/или несоответствие взглядов на подходы к их решению, во втором — эмоциональное выгорание родителей, на которое накладываются проблемы подросткового возраста у детей. Эти возрастные пики существенны и в тех случаях, когда до развода дело не доходит. Следует отметить, что по существу цифры негативных последствий представляются заниженными: нередко приходится сталкиваться с ситуацией формального сохранения семьи, когда один из родителей фактически устраняется от содержательного участия в сопровождении и в лучшем случае поддерживает семью финансово. Проведённое анкетирование, к сожалению, позволяет оценить состояние внутрисемейных проблем только в самом общем приближении.

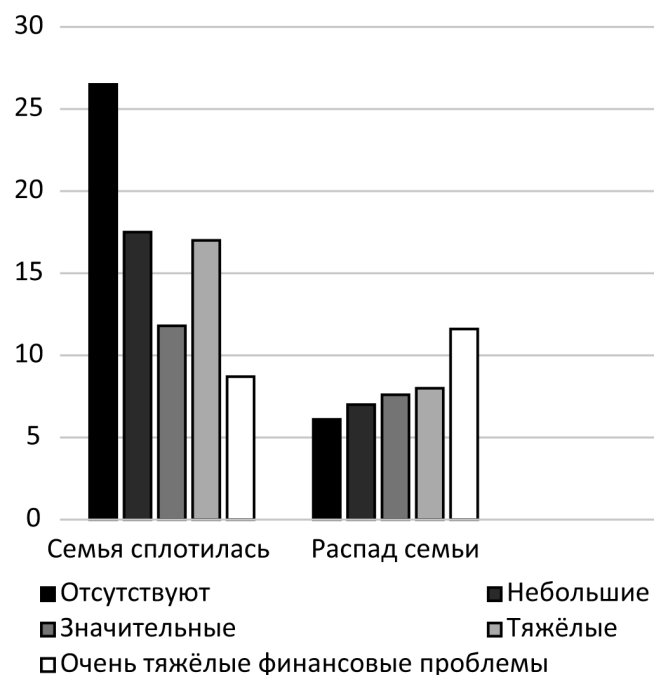


Рис. 1. Взаимосвязь некоторых изменений внутрисемейных отношений (%) в зависимости от финансовых трудностей

Отношения семьи с социальным окружением.

Проблемы отношения с обществом рассматриваются в двух аспектах: отношения с ближним кругом (друзья, соседи, родственники не первой степени родства — дедушки и бабушки, дяди и тети детей с аутизмом, их двоюродные братья и сёстры) и с посторонними людьми, с которыми приходится контактировать в различных жизненных ситуациях (на детских площадках, в транспорте, магазине, кафе и т.д.).

Зарубежных исследований по этой теме очень мало (в значительной степени из-за различия позиций по вопросу, нужно ли адаптировать среду к особенностям поведения (не психики!) ребёнка, или нужно проводить коррекционную работу по адаптации ребёнка к окружающему миру. Точка зрения авторов такова, что необходимы оба направления, но соотношение вклада каждого направления в общую работу, качественное обеспечение каждого из них должны определяться индивидуально и по возможности дифференцированно.

Предложенные варианты ответов на вопросы о том, как изменилось отношение близких родственников и друзей в связи с появлением в семье ребёнка с аутизмом, и частоты этих ответов представлены в таблице 2.

Таблица 2

Изменение отношения ближайших родственников и друзей с семьёй, когда в ней появился ребёнок с аутизмом

№.№	Как сказалось появление ребёнка с аутизмом на отношениях (%% ответов)		
		с ближайшими родственниками	с друзьями
1.	Стали помогать	15,4%	3,6%
2.	С пониманием	51,7%	57,9%
3.	Безразлично	16,7%	19,0%
4.	Стали избегать контактов	11,9%	10,9%
5.	«Исчезли»	4,3%	8,6%

Как следует из таблицы 2, в обеих группах (близкие родственники и друзья) значительно преобладают положительные реакции («стали помогать» и «отнеслись с пониманием» в сумме, соответственно, 67,1% и 61,5% у родственников и друзей), распределения частоты ответов от безусловно положительных к резко отрицательным сходны с высоким уровнем достоверности (коэффициент корреляции $r = 0,96$, $P < 0,01$). Такое сходство понятно: и близкие родственники, и друзья, как правило, знают родителей, ситуацию в семье, у них есть база для сочувствия и понимания вновь возникших проблем. Тем не менее, реакция родственников несколько большим сдвигом в сторону положительных ответов (и соответственно, меньшим процентом отри-

цательных). Кроме того, если реакция родственников оценивается однозначно, то реакцию друзей в 22 случаях (3,5%) респонденты не смогли оценить однозначно, и количество ответов превысило число участников анкетирования.

Ещё более неоднозначны ответы на вопрос о том, какова реакция окружающих (посторонних людей) на поведение ребёнка в общественных местах: 12 респондентов дали ответ «по-разному», а общее количество конкретных ответов на 51 превысило число ожидаемых (680 вместо 604, то есть на 12,6% больше). Спектр предложенных ответов и их частота приведены в таблице 3.

Таблица 3

Реакция окружающих (посторонних) на поведение ребёнка с аутизмом в общественных местах

№.№	Как реагировали посторонние люди на особенности поведения ребёнка с аутизмом в общественных местах?	Процент ответов
1.	Со стремлением помочь	7,0%
2.	Безразлично	24,8%
3.	Избегали контакта	31,1%
4.	С осуждением	26,4%
5.	С резким осуждением, неприятием	10,7%

Примечание: учитывались только определённые ответы (не «по-разному»).

Из таблицы 3 следует, что среди людей посторонних преобладают негативные реакции на поведение ребёнка с аутизмом (осуждение, неприятие). По мнению родителей (из личных наблюдений и немногочисленных комментариев родителей к ответам на вопросы), такие проявления как негативизм, агрессия, крики, аффективные вспышки и другие формы проблемного поведения воспринимаются окружающими как результат невоспитанности, распушенности и т.д.

Сравнение относительного вклада различных по знаку реакций в обследуемых группах (внутри семьи — из табл. 1, друзья и родственники — из табл. 2, посторонние — из табл. 3) представлено на диаграммах на рис. 2.

В данных на рис. 2 обращают на себя внимание два момента: (1) во внутрисемейных отношениях разброс реакций разного знака выражен меньше, чем в других группах, и (2) вектор реакций посторонних в отличие от других групп резко смещён в сторону негативных реакций. Первый из этих моментов связан, по видимому, со сложностью внутрисемейной ситуации, в которую другие группы обследуемых погружены меньше (родственники, друзья) или не имеют к ней отношения (посторонние). Второй момент обусловлен низким уровнем толерантности в обществе, что в большой степени связано с крайне недостаточной информированностью россиян об аутизме, особенностях людей с аутизмом, о возможностях комплексного сопровождения.

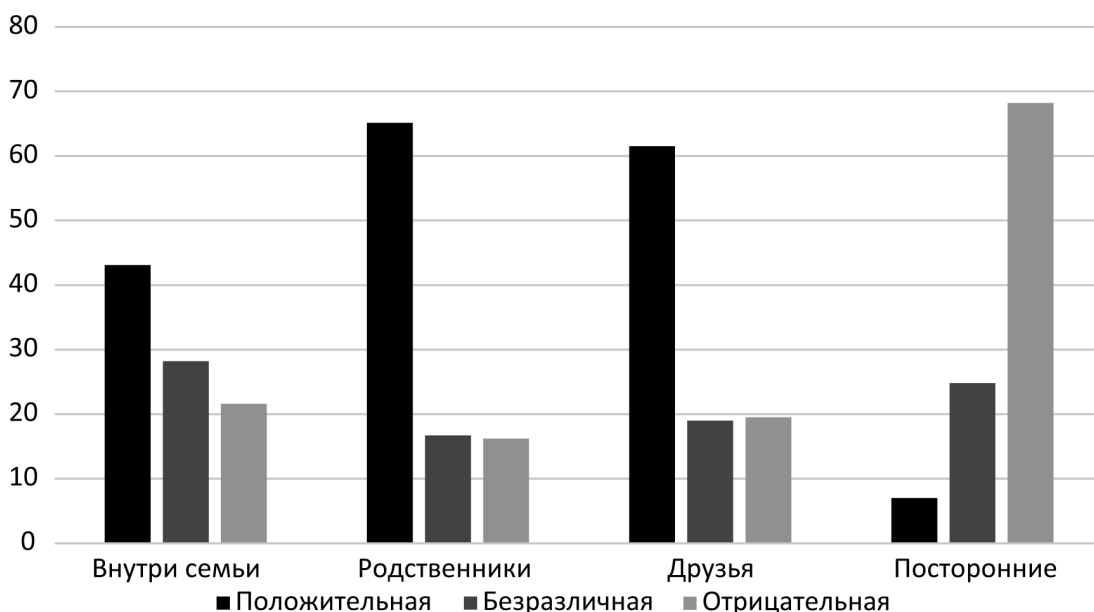


Рис. 2. Частота положительных, безразличных и отрицательных реакций на особенности поведения ребёнка с аутизмом в обследуемых группах (в %)

Заключение

Результаты проведённого исследования показывают, что наличие в семье ребёнка с аутизмом вызывает широкий спектр различных по знаку и качеству изменений как во внутрисемейных отношениях, так и в отношениях такой семьи с обществом. Основные проблемы в семье связаны прежде всего с обусловленными аутизмом ребёнка особенностями поведения, трудностями его воспитания и получения необходимой помощи, в меньшей степени — с финансово-экономическим фактором (несмотря на значительные трудности этого плана [7]). В обществе знак и качество реакции на особенности поведения ребёнка с аутизмом зависит от степени связи социального круга с семьёй: если у близких родственников и друзей преобладают положительные реакции, то вне этой микросоциальной среды — негативные (осуждение, неприятие); родственники в несколько большей степени, чем друзья, готовы к активной помощи.

Показано, что основной причиной негативных реакций на обусловленные аутизмом особенности поведения и развития ребёнка является недостаточная и искажённая информированность всех слоёв общества

об аутизме, расстройствах аутистического спектра, об особенностях людей с этим нарушением развития, о возможностях адекватной помощи и поддержки. В таком выводе заключено и главное направление работы по улучшению ситуации — просветительская деятельность во всех возможных формах и всеми доступными средствами: выступления в СМИ, лекции, беседы, соответствующие изменения в программах подготовки педагогов, врачей, психологов, социальных работников и т.д.

Можно добиться значительных результатов в работе непосредственно с аутичным ребёнком, но полностью адаптировать его к жизни в реальном мире удаётся нечасто, поэтому нужно сделать окружающее благоприятным для человека с аутизмом, и социальная среда — важнейшая составляющая такого окружения. Положительные изменения в этом секторе комплексного сопровождения — очень существенный фактор повышения его эффективности.

Основными направлениями дальнейших исследований являются уточнение степени влияния изученных факторов и особенностей региона на социальную ситуацию в семьях, имеющих детей с аутизмом, на большем контингенте обследуемых. ■

Литература

1. Богдашина О. Расстройства аутистического спектра: введение в проблему. Красноярск: Красноярский гос. пед. ун-т, 2012. 247 с. ISBN 978-5-85981-514-2.
2. Коэн Ш. Как жить с аутизмом. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2008. 238 с. ISBN 978-5-88230-232-9.
3. Манелис Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В. и др. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра: Методические рекомендации / под ред. А.В. Хаустова. Москва: ФРЦ МГППУ, 2017. 94 с. ISBN 978-5-94051-164-9.
4. Морозов С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра: учебно-методическое пособие. Москва, 2015. 540 с. ISBN 978-5-9907171-8-3.

5. Морозов С.А., Морозова С.С., Морозова Т.И. Исследование отношения родителей к особенностям развития своих детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития. 2021. Т. 19. № 4. С. 32–39. DOI:10.17759/autdd.2021190404
6. Морозов С.А., Чигрина С.Г. Исследование особенностей семей, воспитывающих детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития. 2022. Т. 20. № 2. С. 78–84. DOI:10.17759/autdd.2022200209
7. Морозова С.С. Исследование влияния аутизма ребёнка на бюджет семьи, в которой он растёт // Аутизм и нарушения развития. 2022. Т. 20. № 3. С. 39–45. DOI:10.17759/autdd.2022200304
8. Морозова С.С., Морозов С.А. Аутизм: первые признаки: Краткая аннотация к «First Signs», видеофильму о ранней диагностике аутизма. Москва, 2002. 14 с.
9. Никитина Ю.В. Трудности, возникающие у родителей детей с РАС // Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра: Методические рекомендации / под ред. А.В. Хаустова. Москва: ФРЦ МГППУ, 2017. С. 6–27. ISBN 978-5-94051-164-9.
10. Семенова Е.Р., Сабрекова Д.Н. Психотерапевтическая работа с родителями, воспитывающими детей с РАС, в рамках семейного сопровождения // Служба сопровождения семьи и ребёнка: Инновационный опыт: Методический сборник / ред. В.М. Соколова. Владимир: Транзит-Икс, 2010. С. 31–46. ISBN 978-5-8311-0474-5.
11. Feldman I., Koller J., Lebowitz E.R. et al. Family Accommodation in Autism Spectrum Disorder // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2019. Vol. 49. № 9. Pp. 3602–3610. DOI:10.1007/s10803-019-04078-x
12. O’Nions E., Ceulemans E., Happ F. et al. Parenting Strategies Used by Parents of Children with ASD: Differential Links with Child Problems Behavior // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2020. Vol. 50. № 2. Pp. 386–401. DOI:10.1007/s10803-019-04219-2
13. Rogge N., Janssen J. The Economic Cost of Autism Spectrum Disorder: A Literature Review // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2019. Vol. 49. № 7. Pp. 2873–2900. DOI:10.1007/s10803-019-04014-z
14. Rosen N.E., Lord C., Volkmar F.R. The Diagnosis of Autism: From Kanner to DSM-III to DSM-5 and beyond // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2021. Vol. 51. № 12. Pp. 4253–4270. DOI:10.1007/s10803-021-04904-1
15. Volkmar F.R., Wiesner L.A. A Practical Guide to Autism: What Every Parent, Family Member, and Teacher Needs to Know. London: Wiley, 2009. 610 p. ISBN 978-0-4703-9473-1.

References

1. Bogdashina O. Rasstroistva autisticheskogo spektra: vvedenie v problemu [Autism spectrum disorders: Introduction to the problem]. Krasnoyarsk: Publ. Krasnoyarsk State Pedagogical University, 2012. 247 p. ISBN 978-5-85981-514-2.
2. Cohen Sh. Kak zhit’ s autizmom [Targeting Autism]. Moscow: Publ. Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy, 2008. 238 p. ISBN 978-5-88230-232-9.
3. Manelis N.G., Volgina N.N., Nikitina Yu.V. et al. Organizatsiya raboty s roditelyami detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra: Metodicheskie rekomendatsii [Organizing work with parents of autistic children: Guidelines] / A.V. Khaustov (ed.). Moscow: Publ. Federal Resource Center of the Moscow State University of Psychology and Education, 2017. 94 p. ISBN 978-5-94051-164-9.
4. Morozov S.A. Kompleksnoe soprovozhdenie lits s rasstroistvami autisticheskogo spektra: uchebno-metodicheskoe posobie [Comprehensive support for people with autism spectrum disorders: Guidelines]. Moscow, 2015. 540 p. ISBN 978-5-9907171-8-3.
5. Morozov S.A., Morozova S.S., Morozova T.I. Issledovanie otnosheniya roditelei k osobennostyam razvitiya svoikh detei s autizmom [The Study of Parent Attitude to the Developmental Features of Children with Autism]. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2021, vol. 19, no. 4, pp. 32–39. DOI:10.17759/autdd.2021190404
6. Morozov S.A., Chigrina S.G. Research of Characteristics of Families Raising Children with ASD. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2022, vol. 20, no. 2, pp. 78–84. DOI:10.17759/autdd.2022200209
7. Morozova S.S. Study of the Child Autism’s Impact on a Family Budget. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2022, vol. 20, no. 3, pp. 39–45. DOI:10.17759/autdd.2022200304
8. Morozova S.S., Morozov S.A. Autizm: pervye priznaki: Kratkaya annotatsiya k “First Signs”, videofil’mu o rannei diagnostike autizma [Autism: first signs. A short annotation for “First Signs” a film on early autism diagnostic]. Moscow, 2002. 14 p.
9. Nikitina Yu.V. Trudnosti, vznikayushchie u roditel’ei detei s RAS [Difficulties that parents of children with ASD face]. In Khaustov A.V. (ed.) Organizatsiya raboty s roditelyami detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra: Metodicheskie rekomendatsii [Organizing work with parents of autistic children: Guidelines]. Moscow: Publ. Federal Resource Center of the Moscow State University of Psychology and Education, 2017. Pp. 6–27. ISBN 978-5-94051-164-9.
10. Semenova E.R., Sabreкова D.N. Psikhoterapevticheskaya rabota s roditelyami, vospityvayushchimi detei s RAS, v ramkakh semeinogo soprovozhdeniya [Psychotherapeutic work with parents raising children with ASD as part of family-wide support]. In Sokolova V.M. (ed.) Sluzhba soprovozhdeniya sem’i i rebenka: Innovatsionnyi opyt: Metodicheskii sbornik [Support service for the family and the child: Innovative experience: Teaching guidelines]. Vladimir: Publ. Tranzit-Iks, 2010. Pp. 31–46. ISBN 978-5-8311-0474-5.
11. Feldman I., Koller J., Lebowitz E.R. et al. Family Accommodation in Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2019, vol. 49, no. 9, pp. 3602–3610. DOI:10.1007/s10803-019-04078-x
12. O’Nions E., Ceulemans E., Happ F. et al. Parenting Strategies Used by Parents of Children with ASD: Differential Links with Child Problems Behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2020, vol. 50, no. 2, pp. 386–401. DOI:10.1007/s10803-019-04219-2
13. Rogge N., Janssen J. The Economic Cost of Autism Spectrum Disorder: A Literature Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2019, vol. 49, no. 7, pp. 2873–2900. DOI:10.1007/s10803-019-04014-z

14. Rosen N.E., Lord C., Volkmar F.R. The Diagnosis of Autism: From Kanner to DSM-III to DSM-5 and beyond. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2021, vol. 51, no. 12, pp. 4253–4270. DOI:10.1007/s10803-021-04904-1
15. Volkmar F.R., Wiesner L.A. *A Practical Guide to Autism: What Every Parent, Family Member, and Teacher Needs to Know*. London: Publ. Wiley, 2009. 610 p. ISBN 978-0-4703-9473-1.

Информация об авторах

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

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

Тарасова Наталья Владимировна, директор Центра социализации и персонализации образования детей Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ФГБУ ФИРО РАНХиГС), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3344-4711>, e-mail: n_v_tarasova@mail.ru

Чигрина Светлана Георгиевна, старший научный сотрудник, Федеральный институт развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы (ФГБУ ФИРО РАНХиГС) при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5507-5726>, e-mail: chigrina-sg@ranepa.ru

Information about the authors

Sergey A. Morozov, PhD in Biology, Associate Professor, Leading Research Associate, Federal Education Development Institute of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, «Society for Autistic Children Care “Dobro”», Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7354-2711>, e-mail: morozov-ca@mail.ru

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

Natalia V. Tarasova, PhD in Pedagogics, Associate professor, director of the Center of children education’s socialization and personalization, Federal Education Development Institute of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3344-4711>, e-mail: n_v_tarasova@mail.ru

Svetlana G. Chigrina, Senior Research Associate, Federal Education Development Institute of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5507-5726>, e-mail: chigrina-sg@ranepa.ru

Получена 23.01.2023

Received 23.01.2023

Принята в печать 28.02.2023

Accepted 28.02.2023

К 80-летию Тео Пеетерса

11 марта исполнилось 80 лет со дня рождения Тео Пеетерса (Theo Peeters)¹, фламандского учёного и педагога, внёсшего большой вклад в развитие системы помощи детям с аутизмом в России. Тео трижды получил степень магистра: литературы и философии (Лувен), нейролингвистики (Брюссель), человеческих коммуникаций (Лондон), однако всю по сути научную и практическую деятельность он посвятил аутизму, распространению знаний об этой проблеме, подготовке специалистов по работе с детьми с аутизмом.

Эти строки — дань памяти человеку, с которым мы не только сотрудничали 11 лет в совместном проекте: почти четверть века нас связывали дружеские отношения.

Когда Тео спрашивали, что побудило его столь серьёзно заняться аутизмом, он говорил, что заинтересовался этой проблемой во время изучения в Англии человеческих коммуникаций: занятия по аутизму входили в программу обучения. Он познакомился с Лорной Уинг, Майклом Раттером, уже тогда ведущими специалистами в области аутизма, и они посоветовали молодому нейролингвисту познакомиться с направлением ТЕАССН (лечение, обучение детей с аутизмом и сходными коммуникативными расстройствами), — государственной программой штата Северная Каролина.

Тео провёл в США целый год, считал знания и опыт, полученные под руководством Эрика Шоплера и Гари Месибова, исключительно важными и полезными и после стажировки начал активную работу на родине, во Фландрии. «Мы были как проповедники, — рассказывал он, — в течение года опубликовали более сотни статей и десятки раз выступали по радио и телевидению». Если учесть, что население Фландрии в то время составляло примерно 6,5 млн., то после усилий Тео и его коллег, наверное, не осталось ни одного фламандца, которому слово «аутизм» было бы незнакомо.

В 1978 г. по инициативе Тео Пеетерса в Антверпене был открыт центр по подготовке кадров для работы с людьми с аутизмом: Opbeleidingscentrum-Autisme (ОСА). Этот центр очень скоро стал одной из наиболее авторитетных в этой области организаций в Европе. Возглавляемый Т. Пеетерсом ОСА выполнял свою прямую, главную, задачу: подготовку и повышение квалификации специалистов, работающих с аутичными детьми, для успешной и творческой работы. Благодаря деятельности ОСА во Фландрии каждый выпускник педагогического университета — какой бы ни была его специализация, от дошкольного воспитания до преподавания математики в старших классах, — проходил небольшой 40-часовой курс по коррекции аутизма, что позволяло реализовать холи-



стический подход к подготовке кадров в любых образовательных условиях, включая инклюзию.

К середине 1980-х годов ОСА получил широкое международное признание: количество стран, в которых были проведены различные обучающие курсы, трудно перечислить: Италия, Франция, Польша, Чили и т.д. Жаклин, жена Тео, говорила, что её муж, как капитан дальнего плавания: побудет дома немного и снова в путь.

В 1992—2003 годах проводилась российско-фламандская программа «Специальное образование», включавшая направление «Аутизм». Т. Пеетерс был директором этого направления с фламандской стороны, с российской — С.А. Морозов и О.С. Никольская (участвовала в 1992—1996 годах).

Если говорить об официальных итогах, то за время действия программы обучение прошли примерно 250 российских специалистов — педагогов-дефектологов, психологов, врачей, организаторов образования и соцзащиты, активистов общественных организаций. Работа проводилась в форме курсов и семинаров как во Фландрии (3—4 группы по 10—12 человек в год), так и в России (два-три семинара в год, причём не только в Москве и Санкт-Петербурге, но и во Пскове, в Краснодаре).

Тео был не просто директором, он был душой программы, привлекая к работе лучших своих коллег (например, Хильду Де Клерк, Ги Колина и др.), он всегда обращал особое внимание на практическую сторону подготовки слушателей и старался понять, что особенно необходимо именно в российских условиях. Аудитории всегда нравилось, как он читал лекции: внешне очень спокойно, убеждённо и убедительно, казалось бы, не слишком эмоционально. Но очень скоро становилось ясно, что лектор не только очень много знает, он очень неравнодушен к теме лекции, переживает, как будет складываться судь-

¹ В России фамилию Peeters часто читают по-английски как «Питерс», что ошибочно.

ба детей с аутизмом, выстраивать их отношения с окружающими. Тео старался донести до слушателей необходимость понять и уважать особенности человека с аутизмом, принять его таким, каков он есть, и не стремиться сформировать таким, как все, идти ему навстречу, сделать его отношения с миром дорогой с двусторонним движением...

Мы познакомились в декабре 1992 г., когда началась работа по программе, и поначалу было много непонимания, начиная с вопросов концептуального уровня. Тео был убеждённым приверженцем программы ТЕАССН, которую считал философией, и в рамках этой философии был очень креативен, искал индивидуальный подход к каждому ребёнку с аутизмом. Мы же в полном смысле слова выросли на эмоционально-смысловом подходе В.В. Лебединского, К.С. Лебединской, О.С. Никольской и др., только что познакомились с прикладным анализом повеления (АВА) и начали сотрудничество с Принстонским институтом развития ребёнка — первой в США школой, использовавшей АВА. К эмоционально ориентированным методам Тео относился сдержанно, а к АВА весьма скептически. Мы много спорили; Тео не стремился навязать свои взгляды, аргументированно и убеждённо излагал свою точку зрения, но к взглядам других относился внимательно и с уважением. Опыт показывает, что проблемы детей с аутизмом в России, во Фландрии, где угодно — одни и те же, и каковы бы ни были расхождения в теоретических взглядах, точки соприкосновения и сотрудничества найдутся всегда, если приоритет — помощь детям. Так и произошло в нашей совместной работе. Семинары в рамках программы становились именно совместными, по некоторым темам сообщения стали делать российские специалисты, а в одном случае (2000 г.) это фактически была международная конференция: 92 участника из 14 регионов России и пяти зарубежных стран!

Тео Пеетерс внёс значительный вклад в создание организации, которая в дальнейшем стала Федеральным ресурсным центром по организации комплексного сопровождения детей с РАС. В начале 1990-х настойчивые предложения Общества помощи аутичным детям «Добро» создать Центр помощи детям с аутизмом не встречали конструктивной поддержки ни московских, ни федеральных властей. Мы медленно поднимались со своими предложениями по ступеням власти и в начале 1994 г. добились приёма у мэра Москвы Ю.М. Лужкова. О дате приёма было известно заранее, и Тео предложил заручиться поддержкой ассоциации «Аутизм — Европа», для чего было необходимо встретиться с руководством этой организации. Как раз в Афинах проходила конференция, которую проводила АЕ, поддержка была обещана, но по каким-то причинам никаких писем в адрес мэра не поступило. Такое письмо поддержки Тео нафписал сам как содиректор направления «Аутизм» российско-фламандской программы.

Беседа с Ю.М. Лужковым была продолжительной и непростой, Юрий Михайлович прочитал и письмо Тео

Пеетерса, и — так или иначе, — поручение о создании Центра помощи детям с аутизмом было подписано.

Потом были письма Тео в Департамент образования Москвы, в Минобрнауки РФ, в другие организации. Он прекрасно понимал, что специалисты, которых готовили в соответствии с совместной программой, могли реализовать полученные знания и навыки в соответствующих условиях, которых в России ещё не было, и делал всё, что мог, чтобы эти условия были созданы. Благодаря Тео Пеетерсу проект центра был представлен на европейском конгрессе в Барселоне в 1996 г. Положительные отзывы коллег из многих стран были, конечно, только моральной поддержкой, но в то время и это было очень важно для нас.

Исключительно значимо и приятно, что Тео Пеетерс присутствовал на открытии здания УВК № 1831 (для детей с аутизмом) на Кашенкином Луге и выступил с большой тёплой и содержательной речью.

За годы совместной работы мы подружились, и когда программа завершилась, продолжали переписываться, сотрудничать, делиться радостями и трудностями жизни. Помним, как Тео переживал, что по возрасту будет вынужден покинуть пост директора ОСА — главного детища своей жизни — и как он радовался, когда ему разрешили продолжить работу ещё несколько лет. В 2009 г. он не смог принять участие в конференции в Москве, но совместно с Х. Де Клерк и С.С. Морозовой представил большую статью по теме работы с родителями детей с аутизмом.

В 2013 г. в Женеве состоялась научная конференция, организованная ассоциацией «Аутизм — Европа» в честь 70-летия Тео Пеетерса. Там мы виделись в последний раз. На приглашение приехать на конференцию в Тюмень в 2017 г. он ответил, что может это сделать, но болезнь не позволит ему большего, чем прочитать по бумаге заранее написанный текст.

Менее чем через год, за десять дней до своего 75-летия, Тео Пеетерс скончался.

Продолжает работать ОСА, и остаётся память в наших сердцах о замечательном учёном и общественном деятеле, об удивительно добром и чутком человеке, нашем друге Тео Пеетерсе, внесшим большой вклад в развитие системы помощи детям с аутизмом в России.

С.А. Морозов,
председатель Общества помощи
аутичным детям «Добро»;
ведущий научный сотрудник

Федерального института развития образования
Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ

Т.И. Морозова,
руководитель коррекционной работой
Общества помощи аутичным детям «Добро»

На фото: Тео Пеетерс

**Всероссийская неделя распространения
информации об аутизме**
28 марта – 2 апреля

В России прошла неделя информирования об аутизме, приуроченная ко Всемирному дню распространения информации об аутизме, установленному Генеральной Ассамблеей ООН 18 декабря 2007, который отмечается ежегодно 2 апреля. Мероприятия, запланированные в рамках Всероссийской недели, были нацелены на освещение важных вопросов: диагностику аутистических расстройств, раннюю помощь детям с риском развития РАС, включение детей с РАС в систему общего образования, сопровождение подростков, помощь семьям, воспитывающим детей с РАС, включение взрослого человека с аутизмом во все сферы жизни общества.

Во Всероссийской неделе участвовали люди с РАС, специалисты системы образования, социальной защиты, здравоохранения, культуры, спорта, представители региональных общественных организаций, родители детей с РАС, представители СМИ.

Об итогах Всероссийской недели распространения информации об аутизме читайте на сайте ФРЦ МГППУ в разделе «Календарь событий».

**Журнал
«Аутизм и нарушения развития»
включен в Перечень ВАК**

Уважаемые читатели, редакция сообщает, что журнал «Аутизм и нарушения развития» включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, по двум специальностям:

5.3.8. Коррекционная психология и дефектология (психологические науки).

5.8.3. Коррекционная педагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия (педагогические науки).

Приглашаем вас к публикации в журнале «Аутизм и нарушения развития». Правила подачи статей в редакцию можно прочесть на сайте журнала в разделе для авторов: <https://psyjournals.ru/journals/autdd/submission>.

Коллектив редакции

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 «Райская мухоловка» Анастасии Хробостовой,
18 лет, участницы лаборатории «Я и город»
Музея Москвы. Арт-студия craft-web.ru

Дизайн и компьютерная верстка – Баскакова М.А.
Корректор – Мамонтов Ю.В.
Редактор – Садикова И.В.
Переводы – Доний Е.И., Салимова К.Р.,
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:
<https://psyjournals.ru/en/journals/autdd>
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: autism@mgppu.ru



© 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 4th page of the cover is the artwork
“Paradise Flycatcher” by Anastasia Khrobostova,
18 years old member of the laboratory “I and the city”
of the Museum of Moscow. Art-studio craft-web.ru

Layout design – Baskakova M.A.
Proofreading – Mamontov Y.V.
Editing – Sadikova I.V.
Translations – Donii E.I., Salimova K.R.,
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
<https://psyjournals.ru/en/journals/autdd>

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

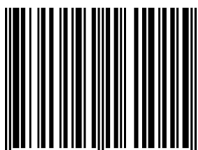
Editorial address: 127427, Moscow, Kaskenkin Lug ul., 7
tel. +7 495 610 74 01
8 916 294 55 94
E-mail: autism@mgppu.ru



© Moscow State University
of Psychology & Education



ISSN 1994-1617



9 771994 161015