

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ,  
МЕДИКО-СОЦИАЛЬНАЯ ПОМОЩЬ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL,  
MEDICAL AND SOCIAL ASSISTANCE

---

# Некоторые вопросы профессиональной ориентации подростков и взрослых с расстройствами аутистического спектра

---

**С.А. Морозов\***,  
ФГАУ ФИРО, АПК и ППРО, РОБО «Общество помощи  
аутичным детям “Добро”», Москва, Россия,  
*morozov-ca@mail.ru*

**Т.И. Морозова\*\***,  
РОБО «Общество помощи аутичным детям  
«Добро»», Москва, Россия,  
*tim.sam70@yandex.ru*

**Б.В. Белявский\*\*\***,  
ФГАУ ФИРО, Москва, Россия,  
*specobr2010@yandex.ru*

**Для цитаты:**

*Морозов С.А., Морозова Т.И., Белявский Б.В.* Некоторые вопросы профессиональной ориентации подростков и взрослых с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 3 (52). С. 3–20. doi:10.17759/autdd.2016140301

\* *Морозов Сергей Алексеевич*, кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник Федерального государственного автономного учреждения «Федеральный институт развития образования»; доцент Федерального государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования»; председатель Региональной общественной благотворительной организации «Общество помощи аутичным детям “Добро”». Москва, Россия, e-mail: morozov-ca@mail.ru

\*\* *Морозова Татьяна Ивановна*, руководитель коррекционной работы, педагог-дефектолог Региональной общественной благотворительной организации «Общество помощи аутичным детям “Добро”». Москва, Россия, e-mail: tim.sam70@yandex.ru

\*\*\* *Белявский Борис Викторович*, кандидат педагогических наук, заместитель руководителя Центра общего, дошкольного и коррекционного образования Федерального государственного автономного учреждения «Федеральный институт развития образования». Москва, Россия, e-mail: specobr2010@yandex.ru

За последние три-четыре года становление в России системы комплексного сопровождения лиц с расстройствами аутистического спектра претерпевает ускорение, что проявляется, прежде всего, в решении вопросов ранней диагностики и коррекции, а также начального этапа образования. В то же время, наиболее проблемная часть жизни человека с аутизмом относится к послешкольному этапу, к периоду примерно от 18—21 года, и общая оценка эффективности сопровождения на предыдущих этапах в значительной степени определяется качеством жизни взрослого человека с расстройством аутистического спектра. Существенной стороной такой оценки является профессиональная деятельность — важнейший фактор социально-экономического благополучия индивида и семьи, общества и государства. Более чем тридцатилетний опыт двух авторов статьи в области коррекции аутизма убеждает в том, что успешность, например, школьного обучения закладывается правильно организованным сопровождением в дошкольном возрасте. Точно так же важным фактором успеха в профессиональной деятельности взрослого человека с аутизмом становится профессиональная ориентация, которой, несмотря на ее очевидную значимость для всей последующей жизни, посвящено очень мало исследований, их фактически нет. В настоящей работе обобщен собственный и иной опыт в области профориентации подростков и взрослых с расстройствами аутистического спектра и сформулированы некоторые рекомендации, полезные для практической работы.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, профессиональная ориентация, профессиональная подготовка, профессиональные навыки, трудоустройство, занятость, регресс психики.

Необходимо отметить, что в случаях тяжелых аутистических расстройств, особенно в сочетании с выраженными формами умственной отсталости, речь идет не о профессионализации, профподготовке и трудоустройстве, но только о занятости, однако рассматривать эту группу отдельно как самостоятельную не представляется целесообразным: в отсутствие как профессиональной деятельности, так и занятости вероятность регресса психики значительно повышается; несмотря на неодинаковую выраженность аутистических расстройств и разный уровень интеллектуального развития людей, в проблемах профессиональной деятельности и подготовки к ней оказывается очень много общего.

За рубежом становление системы помощи детям с аутизмом началось в 1960-е годы, а вопросами профессионализации начали заниматься позднее, в 1970—1980 годы. Официальное начало этого направления социального развития в России приходится на 2013 год, отечественный опыт в этом направлении значительно скромнее.

### **Зарубежный опыт профессиональной ориентации детей с РАС**

За рубежом вопросами профессионализации детей с РАС начинают занимать-

ся с возраста 12—13 лет. К этому времени свойственная детям пластичность нервной системы и психики в значительной степени снижается, уходит, состояние детей если не стабилизируется, то становится более понятным и предсказуемым; это относится как к актуальному уровню, так и к зоне ближайшего развития по основным функциям; более предсказуемой становится динамика.

**В Бельгии** именно в этом возрасте окончательно решается, какое образование — цензовое или нет — будет получать далее подросток с аутизмом. В первом случае вопрос о будущей профессии относят к компетенции самого подростка с аутизмом и его родителей (законных представителей), которые могут обратиться к специалистам за консультацией и советом. Во втором случае ориентируются больше на возможности ребенка, хотя решающим остается мнение родителей. Считается, что для осознанного выбора у ребенка недостаточно собственных представлений о мире, да и сам процесс выбора представляет для него большие сложности. Понимание важности профориентации отражает и тот факт, что в число государственных приоритетов образования Бельгии входят такие пункты как профессиональные навыки и навыки профессионального поведения.

Об успешности профориентационной работы косвенно можно судить по конкретному результату — трудоустройству. В исследовании Howlin et al. [30] на выборке в 68 взрослых граждан с РАС **Великобритании** показано, что трудоустроены были лишь 13%, а 18% работали на специальных рабочих местах и/или с постоянной поддержкой (полунезависимо). Сходная картина с трудоустройством показана Ballaban-Gil et al. [22] на выборке в 45 взрослых с РАС из **США**: 27% были заняты тем или иным видом трудовой деятельности. Около половины от этого количества устраивались на работу на конкурентной основе, другая половина работали в специальных мастерских и/или при постоянной поддержке. Большинство работающих заняты низкооплачиваемым трудом. Остальные 73% обследованных не были трудоустроены. По данным Taylor, Seltzer [38] об обследованных 66-ти трудоустроенных молодых взрослых с РАС, 56% из них работают в специальных условиях или центрах дневной занятости.

Eaves, Ho [26] изучали группу из 76 молодых взрослых с РАС в **Канаде** и нашли, что 45% обследуемых никогда не работали. На момент их интервью полностью трудоустроены были лишь 4%, и только один из обследованных мог обеспечить себя сам.

Baldwin et al. [21] на основании национального обзора делают вывод, что в **Австралии** лица с синдромом Аспергера и высокофункциональным аутизмом, несмотря на их способности и желания, находятся в

неблагоприятном положении на рынке труда, оказываются окружены недостаточным пониманием их особенностей и недостаточной поддержкой.

Специалисты **Швеции** (Billstedt et al. [24]) наблюдали с 13–22 лет до зрелого возраста (17–40 лет) 120 людей, у которых диагноз аутизм установлен в детстве. Для оценки «выхода» (жизненной успешности) использовали следующие критерии: трудоустроенность, высшее образование, профессиональная подготовка, независимая жизнь и межличностные отношения. В 78% результат оценен как плохой; самостоятельно жили лишь четверо, причем все вели очень замкнутый образ жизни.

Нельзя не согласиться с выводом Taylor, Seltzer [38], что высокий уровень безработицы среди людей с РАС явно носит международный характер, то есть не связан с особенностями той или иной государственной системы помощи. Те же авторы в другой работе [39] дают на большой выборке (343 подростка и взрослых с РАС) подробный анализ структуры занятости лиц с РАС, приведенный в таблице.

Как следует из таблицы, самостоятельно трудоустроились и живут самостоятельно 7,6% обследованных; в 7,9% для трудоустройства потребовались курсы подготовки к специальности; 14,5% работали в обычных условиях, но с поддержкой; 53,7% работали в особых (специальных) условиях; в 4,5% можно было говорить о занятости с некоторой общественной значимостью и в 11,8% какой-либо профессиональной или образовательной активности не было.

Т а б л и ц а

**Структура профессиональной деятельности молодых людей с РАС  
(по Taylor, Seltzer [38])**

Категория занятости	Средний %
Самостоятельное трудоустройство на конкурентной основе, работа более 10 часов в неделю	7,6
Трудоустройство на основе постшкольной профессиональной образовательной программы (с получением соответствующего сертификата), работа более 10 часов в неделю	5,9

Категория занятости	Средний %
Трудоустройство на основе постшкольной профессиональной образовательной программы (с получением соответствующего сертификата), работа не более 10 часов в неделю	2,0
Работа в обычных условиях с поддержкой более чем на 10 часов в неделю	10,8
Работа в обычных условиях с поддержкой не более чем на 10 часов в неделю	3,7
Работа в защищенных условиях с поддержкой более чем на 10 часов в неделю	12,2
Работа в защищенных условиях и/или волонтерство с поддержкой более чем на 10 часов в неделю	6,0
Защищенные условия работы (специальные мастерские или дневные центры занятости) без трудоустройства в обществе, занятость более 10 часов в неделю	32,4
Защищенные условия работы, занятость менее 10 часов в неделю	3,1
Занятость без другой профессиональной активности или постшкольного обучения по каким-либо профессиям	4,5
Отсутствие профессиональной и образовательной активности	11,8

Из приведенных в таблице данных следует, что на свободный рынок труда выходит не более 14–15% молодых людей с аутизмом, примерно столько же (14,5%) работают в обычных условиях, но требуют постоянной поддержки. Наибольший процент из них (41,5%) работает в специальных мастерских или центрах занятости (иногда на условиях волонтерства), а у 15–16% профессиональной активности фактически нет.

Исследование Taylor, Seltzer [39] в этом плане весьма типично: авторы не затрагивают вопроса о профориентации в школьный период, учитывается только постшкольное профессиональное обучение. Никогда не рассматривается конкретный спектр профессий, которые осваивают и по которым работают люди с аутизмом, и естественно, возможные показания и/или противопоказания для работы по тем или иным профессиям для людей с РАС.

В то же время, по данным отечественных и зарубежных ученых, при соблюдении оптимальных условий получения об-

разования до 60% детей с аутизмом могут усваивать программу массовой школы, до 30% — специальной школы и до 10% могут быть адаптированы в условиях семьи (О.С. Никольская [14]; С.А. Морозов [9]).

Перечень профессий, которые получают молодые люди с РАС, зависит до некоторой степени от ведущего методического подхода; среди подходов важное место занимают поведенческие: ориентированные в основном на развитие самообслуживания и адаптацию в бытовых условиях (TEACCH<sup>1</sup>) или адаптацию к определенным социальным условиям (ABA<sup>2</sup>), они на протяжении десятилетий не рассматривали личностное развитие как один из своих приоритетов. Развивающие тенденции стали выходить на первый план лишь сравнительно недавно (например, Klin et al. [31]; Rogers, Dawson [34]; Schriebman et al., [36]).

Не вдаваясь в конкретные подробности, можно привести не вполне официальную информацию, но она ярко характеризует спектр профессий, доступных людям с аутизмом: они составляют около 40% мусор-

<sup>1</sup> Treatment and Education of Autistic Children and Children with Relative Communicative Handicappe — Коррекция и образование аутичных детей и детей со сходными коммуникативными нарушениями.

<sup>2</sup> Applied Behavioral Analysis — прикладной анализ поведения.

щиков Нью-Йорка и в то же время не менее 50% работников «Кремниевой долины».

Несоответствие данных об академическом потенциале детей с аутизмом и о результатах трудоустройства ставят два вопроса: 1 — о недостаточном уровне преемственности школьного и постшкольного периодов комплексного сопровождения лиц с РАС (во всяком случае, в области подготовки к профессиональной деятельности) и 2 — о недостаточном внимании к социальному взаимодействию в ходе профессиональной деятельности.

### **Проблемы исследования вопросов профессиональной ориентации и трудоустройства подростков и взрослых с РАС в Российской Федерации**

Вопросы профориентации, профессиональной подготовки и трудоустройства взрослых с аутизмом в России не исследованы, что связано с несколькими причинами:

- система комплексного сопровождения лиц с РАС и семей, в которых они живут, находится только еще на этапе становления;
- отсутствует надежный статистический учет числа лиц с РАС;
- до недавнего времени, начиная с 18-ти лет, диагнозы из входящих в группу расстройств аутистического спектра, как правило, меняли на другие (шизофрения, шизоаффективное расстройство, умственная отсталость, шизоидная психопатия и др.), и, как следствие, возникали большие сложности при попытках официально отследить катамнез тех, кому в детстве был установлен диагноз аутизм (или атипичный аутизм, или синдром Аспергера).

Тем не менее, можно привести достаточно много конкретных примеров трудоустройства людей с РАС самого разного содержания и уровня успешности. Спектр профессий, которыми овладели молодые россияне с аутизмом, весьма широк (несколько таких примеров приводится ниже),

причем нередко случаи работы в творческих профессиях (музыканты, художники, журналисты и др.), одной из причин чего, возможно, является преимущественное использование в 1980—2010 годах в коррекционной работе эмоционально-уровневого подхода.

В настоящее время в большинстве случаев приходится констатировать, что благоприятные результаты в трудоустройстве достигаются скорее благодаря самоотверженным усилиям родителей и отдельных специалистов, чем поддержке государства. К сожалению, в настоящее время нет достаточного материала для объективного научного сравнения влияния выбора основного коррекционного подхода в детском возрасте на последующие процессы, связанные с профессиональной деятельностью.

Чтобы ответить на вопрос, **каким профессиям следует обучать подростков, юношей и взрослых с РАС**, необходимо определить, в чем конкретно состоят ограничения профессиональной деятельности, связанные с аутизмом, каковы возможности человека с аутизмом, можно ли выделить какие-то типичные для РАС склонности и предпочтения, связанные с профессиональной деятельностью, особенности мотивации к профессии.

### **Основные ограничения для профессиональной деятельности при РАС**

При определении связанных с РАС ограничений для определенной профессиональной деятельности нужно, прежде всего, учитывать исключительную клиническую полиморфность этого вида ОВЗ. Даже если рассматривать основные признаки аутизма: нарушение социального взаимодействия, коммуникации и наличие ограниченных, повторяющихся и стереотипных форм интересов и видов деятельности, то диапазон сохранных резервов этих сфер очень широк, как широк и спектр этиопатогенетических особенностей (от тяжелого орга-

нического поражения и эндогении до реактивных явлений). Это означает разную и труднопредсказуемую динамику развития, разные возможности обучения (как в плане объема зоны ближайшего развития по каждому направлению обучения, так и динамики процесса обучения — опять же отдельно по каждому направлению обучения).

Выявление актуальных и динамических характеристик социального развития, коммуникации, речи, интеллекта, аффективной сферы, регуляторно-волевых особенностей данного конкретного обучающегося должно производиться до начала мероприятий по профориентации, в ходе динамического наблюдения в процессе воспитания и обучения этого ребенка. Подробное описание этих характеристик приведено в многочисленных руководствах и учебных пособиях (К.С. Лебединская, О.С. Никольская [4]; О.С. Никольская и др. [16]; Ф. Волкмар и Л. Вайзнер [2]; С.А. Морозов [9]; Handbook of Autism and Developmental Disorders [29] и мн. др.) и не требует повторения в данной работе, однако в связи с профориентацией на некоторые аспекты необходимо обратить особое внимание.

### **Трудности социальной коммуникации**

Одними из основных диагностических признаков аутизма являются «качественные нарушения социального взаимодействия, выступающие в форме неадекватной оценки социо-эмоциональных сигналов»<sup>1</sup>, что ограничивает, искажает или делает невозможным для человека с аутизмом репрезентацию психической жизни других людей (Baron-Cohen S. [23]; Sodian B., Frith U. [35]). Такая особенность психики людей с аутизмом проявляется очень многообразно, в частности:

- в той или иной степени выраженности нарушения восприятия времени и пространства, что косвенно сказывается на возможности приобретения, накопления и использования жизненного опыта;
- в трудностях развития произвольного подражания;

- в трудностях становления ролевой и социально-имитативной игры. При типичном развитии ребенок получает первое представление о профессии через игру, что при аутизме затруднено (иногда невозможно) из-за стереотипности и формальности.

Приведем несколько примеров, иллюстрирующих затруднения в применении молодыми людьми профессиональных навыков из-за проблем с социальной коммуникацией.

**Борис Л.** Закончил 11 классов в школе для детей с ослабленным здоровьем (по части предметов учился в классе), закончил колледж по специальности «Информационные технологии в образовании». Продолжает образование по IT-технологиям в университете. И в колледже, и в университете Борис обучался и обучается в основном дистантно, так как в социально-коммуникативном развитии отстает очень существенно (плохо понимает мотивы поведения, поступков других людей, ему ограниченно доступны шутки, ирония, метафоры, он теряется при необходимости решать такие важные и часто встречающиеся жизненные задачи как выбор, ложные ожидания, переносный смысл и др.). В то же время с формальной стороной профессии Борис справляется очень хорошо.

**Владимир О.** Закончил 11 классов массовой школы (на индивидуальном обучении) со средними оценками, годичные курсы по фотоделу, годичные курсы по фотографии, делает прекрасные снимки, отличается врожденным вкусом и чувством стиля. Работать в коллективе отказывается, Владимир научился общаться только с близкими и хорошо знакомыми людьми. Обучается в специальном колледже на отделении народных промыслов.

В обоих примерах техническая (а во многом содержательная) сторона профессии у молодых людей не вызывает трудностей, но невозможность устанавливать и поддерживать необходимый уровень отношений в производственном коллективе очень часто

<sup>1</sup> МКБ-10, F84.0 — Детский аутизм (цит. по А.А.Чуркин, А.Н. Мартюшов [20]).

становится главным препятствием профессиональной деятельности, карьерного роста.

**Тихон Р.** закончил университет, успешно работает в одном из главных отечественных архивов, начал работу над диссертацией в качестве соискателя. Несмотря на неплохие данные для научной деятельности, работа над диссертацией у Тихона идет плохо: ему трудно о чем-либо спросить руководителя, потому что инициировать общение он может только иногда и с большим трудом; руководитель, к сожалению, проблем своего сотрудника не понимает.

В этом случае у Тихона удалось развить способности к коммуникации: у молодого человека есть спонтанная речь, он умеет поддерживать диалог (хотя это доставляет трудности и быстро утомляет), но самостоятельно инициировать общение ему удается редко и с большими трудностями.

### **Особый характер накопления и использования опыта**

Эта очень существенная для производственной деятельности черта связана с особым характером усвоения временных характеристик при аутизме: у людей с РАС восприятие и усвоение сукцессивно организованных процессов затруднено, искажено распределение энграмм по регистрам памяти (существенное запоминается не лучше, чем малозначащее, как крайний случай — запоминается и не забывается ничего), иначе представлены механизмы актуализации воспоминаний (не только и не столько на основе когнитивного или аффективного смысла, но и путем перебора вариантов). Такие особенности вызывают трудности спонтанной деятельности — перцептивной, предметно-практической, речевой, мыслительной. Во многих случаях возникают (спонтанно или вследствие коррекционной работы) компенсаторные образования в форме стереотипных форм деятельности, речи, поведения, чувствований, переживаний. Сложность этих стереотипных форм реагирования может быть исключительно

разной по уровню организации — от жестких поведенческих кластеров до весьма гибких регулируемых систем.

### **Примеры**

Войдя в любое помещение, **Никита** обязательно должен прикоснуться к отопительной батарее, даже если это чревато конфликтной ситуацией. Для него такой поведенческий акт — своеобразный пропуск в помещение и запуск нового этапа деятельности. В результате длительной коррекционной работы стереотип был преодолен.

Восемнадцатилетний **Егор** закончил школу на основе инклюзивного обучения, он — инвалид. Егор прекрасно водит на автодроме автомобиль: правильно и точно проходит «змейки», торможения, парковки, движение задним ходом и т.д.; успешно участвовал в гонках на картингах.

### **Комментарий**

Описанная в последнем случае деятельность требует большой точности, быстроты реакции и принятия решений, что хорошо отработано для жестко регламентированных условий автодрома и выполняется на уровне сложного, разветвленного по структуре стереотипа<sup>1</sup>. В таких модельных, определенных стабильных условиях человек с аутизмом может быть даже успешнее своего коллеги с типичным развитием. Однако допустить, чтобы человек с аутизмом водил автомобиль на трассе, на улицах города, было бы большой ошибкой: система становится многокомпонентной, число степеней свободы растет многократно, предсказуемость ситуации падает, а число возможных нештатных ситуаций неизмеримо растет, и даже самый разветвленный стереотип на том или ином уровне становится недостаточным.

**Вывод:** можно предварительно заключить, что людям с аутизмом не показаны профессии, в которых требуется принятие быстрых, гибких нестандартных решений; профессии, связанные с риском для жизни самого человека с аутизмом или других людей (например, вождение транспортных средств или регулирование движения).

<sup>1</sup> Известен случай, когда молодой человек с аутизмом неплохо пилотировал самолет.

### **Особенности интеллектуального развития**

Большинство видных исследователей считают, что 70–75% людей с аутизмом являются умственно отсталыми, причем трактовка умственной отсталости при аутизме как расстройства исключительно сочетанного, принятая за рубежом, не отражает всего многообразия этих явлений, что показано в ряде работ отечественных авторов (К.С. Лебединская, О.С. Никольская [4]; С.А. Морозов [9]; С.А. Морозов и др. [10]). На момент начала профориентации и профессионального обучения сложный характер структуры интеллектуальных нарушений при РАС большой роли уже не играет, так как на качественные изменения после 7–8-ми лет рассчитывать сложно, в основном остается возможным экстенсивное развитие интеллекта в его традиционном понимании. Это, однако, не относится в том же смысле к социальному интеллекту: в этом отношении прогресс в той или иной степени во многих случаях возможен длительное время. Неравномерность развития интеллектуальных функций при аутизме требует учета не только величины интеллектуального коэффициента, но и особенностей интеллектуального профиля (С.А. Морозов и др. [10]).

При профориентации и профессиональном обучении необходимо учитывать еще одну особенность интеллектуальной деятельности лиц с РАС, а именно, большую, чем обычно, диссоциацию между формальной и содержательной сторонами интеллектуальной деятельности (со сдвигом, в основном, в сторону формального компонента): постановка задачи и выводы из нее даются труднее, чем непосредственно решение<sup>1</sup>. Это может иметь значение и при выборе профессии, и в процессе обучения.

### **Особенности речевого развития**

Нарушения речевого развития присутствуют во всех случаях РАС в форме недо-

статочности коммуникативной функции речи, возможны также проявления других видов речевого дизонтогенеза (недоразвитие, задержка, распад «правильно» развивающейся речи, временный регресс), а также различные органически обусловленные нарушения (дизартрии, последствия алалии, органические дислалии, неврозоподобное заикание и т.д.). Крупнейший специалист по проблемам подростков и взрослых с аутизмом Гари Месибов, обобщая данные по речевому развитию, полагает, что речевое развитие соответствует возрасту не более чем у 10% взрослых с аутизмом (Mesibov [33]).

С прагматических позиций для профессиональной деятельности требуются понимание обращенной речи, способность выразить свое отношение к ситуации, вести содержательный диалог. Уровень коммуникативного речевого развития коррелирует довольно жестко с выраженностью аутистических проявлений в целом, отклонения обусловлены в основном сочетанными нарушениями речевого развития. Коррекционная работа во многих случаях дает хорошие результаты (один из бывших воспитанников Общества «Добро» работает корреспондентом на радио), однако проблемы речевого общения часто отмечают как лимитирующие профессиональное обучение и трудоустройство. Так Smith et al. [37] сообщают, что по окончании школы многие выпускники с РАС не поступают на работу, потому что не могут правильно ответить, даже письменно, что значительно более подходит людям с аутизмом, на вопросы интервью; предварительное обучение составлению интервью дает положительный эффект. Gelbar et al. [27] констатируют, что одной из главных проблем при обучении студентов с РАС в колледжах и университетах являются трудности письма на слух.

### **Проблемы регуляторно-волевой сферы**

Как отмечают западные исследователи, при РАС страдают так называемые

<sup>1</sup> NB: Эйнштейн писал, что решить задачу — не самое сложное (ну, поставим эксперимент или «прочешем» теоретически ту или иную область); главное — поставить задачу. Эта знаменитая мысль приобретает совершенно иной оттенок, если считать, что у Эйнштейна был синдром Аспергера или что-то еще из РАС.



«исполнительские функции» (executive functions) — «когнитивный конструкт, который используют для описания целенаправленного, ориентированного в будущее поведения, опосредованного деятельностью лобных долей, включая планирование, торможение доминирующих ответов, гибкость, организованное исследовательское поведение, самоконтроль и использование рабочей памяти» (Duncan [25]). То, что исполнительские функции при РАС страдают, не вызывает сомнений. Более того, это могут быть любые функции из входящих в число исполнительских и в любом сочетании, что требует индивидуализированного подхода к коррекции.

Единой концепции, почему при РАС нарушаются исполнительские функции, в настоящее время нет, феноменологически наиболее типичными формами являются стереотипные формы поведения, интересов и деятельности, трудности произвольного подражания и проблемы ролевой, социально-имитативной игры.

Стереотипии принадлежат к основным признакам аутизма. Они различны по генезу и отличаются высокой резистентностью к лечебно-коррекционной работе (С.А. Морозов [8; 9]). Стереотипии ригидизируют поведение, затрудняют обучение, могут быть причиной социальной дезадаптации (С.С. Морозова [11; 12]). В то же время учебный стереотип и производственный стереотип могут использоваться как компенсаторные механизмы при формировании мотивации и для преодоления трудностей формирования спонтанной деятельности (Т. Питерс [17]; Т.И. Морозова [11]; С.А. Морозов [8; 9]).

Произвольное подражание при РАС спонтанно развивается не всегда и не полно, тогда как при обучении детей с аутизмом оно играет очень большую роль, поскольку позволяет ребенку присваивать большие сегменты взаимодействия с окружающим, способы деятельности. Способность к произвольному подражанию — существенный момент, который следует учитывать в проф-

ориентации, — это важнейшая предпосылка для профессионального обучения.

Через игру ребенок моделирует различные социальные роли, виды бытовой и профессиональной деятельности, однако, как указывается в МКБ-10 (F84.0, А5), при детском аутизме отмечаются «нарушения в ролевых и социально-имитативных играх». Создание предпосылок для своевременного (по возможности) развития игровой деятельности может существенно облегчить развитие интереса и мотивации к тому или иному виду профессиональной деятельности.

### **Проблемы мотивации к профессиональной деятельности**

Как справедливо отмечают О.С. Никольская и др. [15], «...способности ребенка <с аутизмом> могут быть реализованы только при наличии достаточно устойчивой мотивации...». Одним из проявлений клинического полиморфизма РАС является широкий диапазон способностей как в качественном смысле (спектр возможных профессий), так и в смысле сложности, содержательной стороны профессиональной деятельности (вплоть до элементарной занятости). Соответственно, трудно ожидать, что характер мотивации к профессиональной деятельности будет единым для всех случаев РАС: он зависит от интересов и склонностей ребенка, выраженности и качественной характеристики аутистических расстройств, динамики их формирования, особенностей лечебно-коррекционной работы и позиции семьи.

Идеальный вариант — интерес к профессии, науке, деятельности как таковым, что может основываться как на сверхценных образованиях, так и на истинных способностях и даже одаренности. Хорошо известен пример женщины с аутизмом Т. Грэндин, профессора ветеринарии университета штата Колорадо: ее интерес к профессии был изначально основан на любви и жалости к животным (Грэндин, Скариано [3]). Определенную положительную роль может сыграть желание самоутвердиться через деятельность, в которой удастся до-

биться успеха; при этом важно, чтобы стимулирующее и направляющее этот интерес одобрение взрослых не переходило грань адекватности и, по возможности, не провоцировало формирование истериоформных образований. Лежащая в основе этого направления система аффективных смыслов при аутизме (даже при синдроме Аспергера) редко формируется самостоятельно, так как опирается на искаженно развивающуюся эмоциональную сферу (В.В. Лебединский и др. [5]; О.С. Никольская и др. [15; 16]) и сниженный потенциал эмпатии (Lawson et al. [32]) и требует психокоррекционной помощи.

В ряде случаев основа интереса к профессии закладывается некоторой социальной ситуацией.

#### **Пример**

**Сергея Л.** вместе с учителями сделал деревянную будку для дворовых собак (организация, где учился Сергей, занимает нежилое помещение в жилом доме), очень старался все делать хорошо и правильно. Жители дома очень благодарили Сергею и подарили ему торт. В колледже занятия столярным делом стали для юноши самыми любимыми, и он был оставлен на повторный курс для подготовки к работе в качестве подмастерья.

В ряде случаев интерес к потенциально подходящей ребенку профессии приходится создавать через влияние, основанное на уважении и хорошем эмоциональном контакте. Именно так было с Тихоном, ставшим работником архива (см. выше).

#### **Пример**

Примерно в 7-м классе у **Тихона** возникли трудности с мотивацией к обучению: оценки в значительной степени потеряли значимость, а наработанный стереотип обучения в качестве мотивации для подростка с высоким интеллектом стал явно недостаточным. Одновременно приближавшееся окончание школы заставляло Тихона все больше беспокоиться о дальнейшей судьбе. Решение обоих вопросов — обучения в школе и получения профессии — совместили в подготовке к будущей профессии работни-

ка архива. Выбор профессии был обусловлен несколькими моментами. Тихон научился общаться и взаимодействовать с другими людьми, в основном, понимая мотивы их поведения и поступков. В то же время, инициировать беседу, поддерживать контакт длительно ему было трудно, то есть нужна была профессия, в которой объем общения с коллегами был бы достаточно ограничен. Другая особенность, которую старались учесть, состояла в склонности Тихона к четкой систематизации и упорядоченности учебного материала; для работы в архиве эти качества были, безусловно, весьма ценными. Что касается собственного отношения к будущей профессии, то Тихона, не имевшего особых склонностей к какой-либо деятельности, усилиями мамы и специалистов удалось постепенно заинтересовать некоторыми разделами истории, перспективами изучения этой науки при работе в архиве.

Очень большую роль семьи в профориентации и профессиональном обучении иллюстрирует и другой пример.

#### **Пример**

Диагноз атипичный аутизм установлен **Георгию** в возрасте 5,5 лет. В обычную школу Гоша пошел своевременно, учился средне, был старателен и исполнительен, но медлителен, быстро утомлялся. Родители считали учебу в школе для сына слишком трудной, очень беспокоились о его здоровье (у него — легкие признаки недостаточности митрального клапана), формированию мотивации к занятиям значения не придавали и особого внимания не уделяли; будущее сына связывали с простой технической работой (оператор каких-нибудь несложных машин и т.п.). В год окончания Гошей школы проводился эксперимент по сдаче выпускных экзаменов в форме компьютерных тестов и заданий с правом поступления в вуз при достаточном количестве набранных баллов. Неожиданно для всех Гоша показал лучшие в школе результаты по математике, физике и химии; из трех институтов, куда его могли принять, он выбрал химическую

академию, где учился с трудом. С согласия родителей Гоша не стал по окончании академии работать по специальности, некоторое время работал в частной фирме оператором видеотехники.

В наиболее тяжелых случаях в основе мотивации к занятости, к обучению простой профессиональной деятельности, может лежать отработанный стереотип, привычная последовательность действий и стремление к ее завершению, чему уделяется особое внимание при обучении по программе ТЕАССН (Т. Питерс [17]; С.А. Морозов [7]).

Следует отметить, что даже в самых благоприятных случаях при РАС роль стереотипа деятельности, отношения к ней весьма велика. Это, с одной стороны, создает возможность минимизировать усилия человека с аутизмом по преодолению мелких жизненных флуктуаций того или иного рода, закладывает базу стабильности и надежности сложившихся отношений; с другой стороны, такая константность в определенных ситуациях вступает в противоречие с меняющимися жизненными обстоятельствами, что требует своевременной и адекватной реакции со стороны системы сопровождения (например, своевременной наработки гибкости в отношениях к окружающему, в том числе в русле профессиональной деятельности).

### Некоторые рекомендации

Неизученность проблемы — важнейшая преграда для разработки соответствующих методических рекомендаций. Главная практическая трудность — клинический полиморфизм, в том числе, трудно предсказуемая динамика клинической картины, а если уж смотреть совсем вглубь — отсутствие действительно обоснованной концепции аутизма и соответственно его классификации.

Если не выходить за грань эмпирически установленных закономерностей, то можно заключить следующее.

1. Профессиональная ориентация людей с РАС закладывается всей предшествующей коррекционной работой, анализ которой является базисом профориентации и в последующем профподготовки и трудоустройства.

2. Тестовые инструменты по выявлению интересов, склонностей и т.д. у подростка с аутизмом могли бы существенно облегчить процесс профориентации, но имеющиеся образцы не учитывают неоднозначность мотивации ответов на тестовые задания и легко приводят к ошибочным результатам (С.А. Морозов [8; 9]; С.А. Морозов и др. [10]). Такого рода тестов и вариантов, адаптированных для аутизма (кроме частично ААРЕР), в настоящее время нет, в связи с чем самое надежное — опираться на результаты динамического клинического наблюдения.

#### Предлагается следующий алгоритм начала профориентационной работы с обучающимися с РАС

1. Определить (по опыту работы, из бесед с родителями, на основании других анамнестических сведений) наличие или отсутствие интересов, склонностей к тому или иному виду деятельности, который потенциально может стать основой будущей профессии. Если такие интересы, склонности есть — перейти к п. 2, если нет — к п. 3.

2. Если у обучающегося есть те или иные интересы и/или склонности к тому или иному виду деятельности, который потенциально может стать основой будущей профессии, следует их квалифицировать, то есть определить их уровень (психотический/непсихотический), выяснить патогенетические моменты (что лежит в основе интереса: сверхценные образования, влечения, стереотипность, обычная подростковая поведенческая реакция<sup>1</sup> и т.д.).

<sup>1</sup> Традиционную типологию подростковых (и допубертатных) реакций следует использовать с осторожностью, так как эти схемы не учитывают ряд существенных особенностей психического развития при аутизме и при формальном использовании часто дают неадекватные результаты.

Следующий шаг: с учетом осложняющих расстройств, особенностей личностного развития, социальной ситуации — принять решение о поддержании и развитии имеющихся способностей и интересов, их модификации или же попытаться сформировать новый интерес с учетом потенциала развития ребенка и перспектив социализации.

Давать конкретные рекомендации очень сложно из-за отсутствия приемлемой научно обоснованной типологии аутизма, трудно предсказуемой динамики развития, различия интересов по качеству, глубине, из-за особенностей жизненных ситуаций, наличия/отсутствия сопутствующих расстройств и др. Выбор направления профориентации и используемых средств требует индивидуального подхода, и имеющийся опыт, несмотря на солидный объем, трудно поддается обобщению.

Приведем **примеры**, объединенные общей особенностью четырех мальчиков: у всех абсолютный слух, все любят слушать музыку, что выяснилось в раннем возрасте.

У **Кирилла Д.** классический синдром Каннера и умеренная степень умственной отсталости, изумительно тонкий слух (легко различает 1/32 тона), любит слушать музыку (струнные инструменты, камерные ансамбли). Попытки обучения игре на фортепиано были неуспешными из-за очень жестких требований к строю инструмента и отсутствия какого-либо интереса к музыке как таковой из-за глубокого недоразвития личности.

С **Джоном Р.** (аутистическое расстройство по DSM-IV) с 4-х лет занимались с использованием классического прикладного анализа поведения по Ловаасу. Мальчик проявлял с детства хорошие музыкальные способности, но с учетом аутизма его стали обучать игре на фортепиано по цифровой системе (обычную методику сочли недоступной для Джона). В подростковом возрасте интерес к занятиям музыкой стал падать. В 25 лет Джон подходит к инструменту редко, по просьбе родителей может сыграть что-то из выученного репертуара. Работает клерком в страховой компании.

**Константин С.** (синдром Аспергера) закончил негосударственную школу инклюзивного обучения, проявлял отличные способности в информатике и математике, с детства увлекался музыкой, занимался в студии, мечтал закончить консерваторию и стать концертующим исполнителем. Однако, при неплохой технике, содержание музыкальных произведений было Косте недоступно. Усилиями родителей и специалистов удалось убедить юношу поступить на музыкально-педагогический факультет педуниверситета, по окончании которого он работает концертмейстером в музыкальном колледже. Постоянное взаимодействие с инструменталистами, вокалистами и их руководителями создало предпосылку для постепенного улучшения понимания музыки.

**Михаил Н.** (синдром детского аутизма по МКБ-10) очень рано проявил музыкальные способности. Любовь к музыке использовали как средство коррекции аутизма в русле эмоционально-уровневого подхода. Мальчик занимался сначала с родителями, потом с частным педагогом, далее в музыкальной школе. После окончания без троек 9-го класса общеобразовательной школы Михаил закончил с отличием музыкальный колледж и поступил в консерваторию.

Приведенные примеры показывают, что при трудоустройстве даже яркие способности не обеспечивают успеха в выбранной профессии, а требуют учета уровня интеллекта ребенка, адекватного личностного развития, правильного выбора основного коррекционного подхода.

3. Если у ребенка не удастся выявить склонности или интерес к той или иной деятельности, нужно решить вопрос о том, доступна ли в принципе профессиональная деятельность, или мы будем ограничены только вопросом занятости (см. п. 4). Как правило, решение зависит от глубины аутистических расстройств и наличия других нарушений (глубокой умственной отсталости, ДЦП, сенсорных дефектов).

При хотя бы относительно сохранном интеллекте и достаточном уровне личностного развития (ребенок должен

понимать, что такое профессиональная деятельность) нужно заняться формированием такого интереса с учетом его особенностей и возможностей (см. первый пример с Тихоном). При этом родителям и специалистам очень важно осознавать ту огромную ответственность, которую они на себя берут.

4. Для детей с наиболее тяжелыми аутистическими расстройствами или тех случаев, когда аутизм сочетается с тяжелой и глубокой степенями умственной отсталости, профессиональная деятельность невозможна, необходимо обеспечить занятость человека с аутизмом. Да, полезный с точки зрения формальной экономики результат

минимален или просто отсутствует, но такая деятельность исключительно важна, так как создает ощущение нужности, включенности в социум, дает людям с тяжелыми и осложненными формами аутизма возможность общения. Методические аспекты четко описаны в работах А.М. Царева и его сотрудников [1].

Важно подчеркнуть, что при подборе возможной профессии или способов занятости ребенка с РАС специалисты и родители должны понимать, что профессиональная ориентация — одна из последних ступеней к выходу в самостоятельную жизнь, что при аутизме, к сожалению, доступно не всегда. ■

#### Финансирование

Статья подготовлена в рамках проекта по теме «Система работы по профориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях» в соответствии с решением Комиссии по формированию государственного задания образовательным организациям высшего образования и научным организациям, подведомственным Министерству образования и науки Российской Федерации, в сфере научной деятельности, утвержденной приказом Минобрнауки России от 27 декабря 2013 г. № 1414 (протокол от 11 декабря 2015 г. № 9), госзадание.рф. Шифр: 27.301.2016/НМ ФГАУ «Федеральный институт развития образования» Министерства образования и науки РФ (Код организации: Н20).

#### Литература

1. Андреева С.В., Бахарева С.Н., Виноградова Е.А., Казанцева Л.А., Коптев С.Ю., Сухарева О.Ю., Царёв А.М. Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Под ред. А.М. Царёва. Псков. МОУ «Центр лечебной педагогики» г. Пскова. 2004.
2. Волкмар Ф., Вайзнер Л. Аутизм. Практическое руководство для родителей, членов семей и учителей. Пер. с англ. В 3-х кн. Екатеринбург. Рама Паблишинг. 2014.
3. Грэндин Т., Скариано М.М. Отворяя двери надежды. Пер. с англ. М. Центр лечебной педагогики. 1999.
4. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. Ранний возраст. М. Просвещение. 1991.
5. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М. Изд-во Московского университета. 1990.
6. Методические рекомендации по организации работы центров помощи детям с РДА (письмо от 24.05.2002 г. № 29/21416) // Вестник образования России. 2002. № 13/02. С. 36–79.
7. Морозов С.А. Современные подходы к коррекции детского аутизма (обзор и комментарии). М. Изд-во РОБО «Общество помощи аутичным детям “Добро”». 2010.
8. Морозов С.А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра. М. «Самиздат». ISBN: 978-5-904818-05-0. 2014.
9. Морозов С.А. Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. М. 2015.
10. Морозов С.А., Морозова Т.И., Белявский Б.В. К вопросу об умственной отсталости при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2016. № 1 (50). С. 9–15. doi:10.17759/autdd.2016140101
11. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. М. 2007.

12. *Морозова С.С.* Основные аспекты использования АВА при аутизме. М. Владос. 2014.
13. *Морозова Т.И.* Условия и принципы формирования учебного стереотипа у детей с расстройствами аутистического спектра // Организация психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. М. 2007. С. 115–118.
14. *Никольская О.С.* Особенности психического развития и психологической коррекции детей с ранним детским аутизмом. Автореф. дисс. канд. психол. наук. М. 1985.
15. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С.* Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. М. Теревинф. 2005.
16. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок. Пути помощи. М. 2007.
17. *Питерс Т.* От теоретического понимания к педагогическому воздействию. Пер. с англ. СПб. Институт специальной педагогики и психологии. 1999.
18. *Резапкина Г.В.* Учебно-методический комплект «Организация работы по профориентации и профадаптации детей-инвалидов и лиц с ОВЗ». Сыктывкар. Коми республиканский институт развития образования, 2014.
19. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/2974> (дата обращения: 22.09.2016).
20. *Чуркин А.А., Мартюшов А.Н.* Краткое руководство по использованию МКБ-10 в психиатрии и наркологии. М., 1999.
21. *Baldwin S., Costley D., Warren A.* Employment Activities and Experiences of Adults with High-Functioning Autism and Asperger's Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2014. Vol. 44. No. 10. pp. 2440–2449.
22. *Ballaban-Gil K., Rapin L., Tuchman T., Shinnar S.* Longitudinal examination of the behavioral, language and social changes in a population of adolescent and young adults with autistic disorder. *Pediatric Neurology*, 1996. 15. pp. 217–223.
23. *Baron-Cohen S.* The autistic child's theory of mind: a case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1989. 30. pp. 285–298.
24. *Billstedt E., Gillberg C., Gillberg Cr.* Autism after Adolescence: Population-based 13- to 22-year Follow-up Study of 120 individuals with Autism Diagnosed in Childhood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2005. Vol. 35. No 3. pp. 351–361.
25. *Duncan J.* Disorganization of behavior after frontal lobe damage. *Cognitive neuropathology*, 1986. 3. pp. 271–290.
26. *Eaves L.C., Ho H.H.* Young adult outcomes of autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2008. Vol. 38. No 4. pp. 739–747.
27. *Gelbar N.W., Smith I., Reichow B.* Systematic Review of Articles Describing Experience and Supports of Individuals with Autism Enrolled in College and University Program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2014. Vol. 44. No 10. pp. 2593–2601.
28. *Gillberg C., Fernell E.* Autism plus versus autism pure. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2014. Vol. 44. No 12. pp. 3274–3276.
29. *Handbook of Autism and Developmental Disorders. Third Edition. Vol. 1, 2. Eds. F.R. Volkmar, A. Klin, R. Paul, D.C. Cohen. Hoboken. New Jersey, 2005.*
30. *Howlin P., Goode S., Hutton J., Rutter M.* Adult outcome for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2004. 45. pp. 212–229.
31. *Klin A., Johnes W., Schultz R., Volkmar F.R.* The Enactive Mind – From Actions to Cognition: Lessons from Autism. — In: *Handbook of Autism and Developmental Disorders. Third Edition. Vol. 1: Diagnosis, Development, Neurobiology, and Behavior. Hoboken. New Jersey, 2005. pp. 682–703.*
32. *Lawson J., Baron-Cohen S., Weekwright S.* Empathising and Systemising in Adults with and without Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2004. Vol. 34. No 2. pp. 301–310.
33. *Mesibov G.B.* Current perspectives and Issues in autism and adolescence // *Autism in adolescents and adults / Eds. E. Schopler, G.B. Mesibov, 1983. pp. 37–53.*
34. *Rogers S.J., Dawson G.* Early Start Denver Model for Young Children with Autism. *Promoting Language, Learning, and Engagement. NY-L., 2010.*

35. *Sodian B., Frith U.* The theory of mind deficit in autism: evidence from deception. // *Understanding other Minds/ Eds/ S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D.J. Cohen, 1993. pp. 158–180.*
36. *Schriebman L., Dawson G., Stahmer A.C., Landa R., Rogers S.J., McGee G.G., Kasari C., Ingersol B., Kaiser A.P., Bruinsma Y., McNerney E., Wetherby A., Halladay A.* Naturalistic Developmental Behavioral Interventions: Empirically Validated Treatments for Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 2015. Vol. 45. No 8. pp. 2411–2428.*
37. *Smith M.J., Fleming M.F., Wright M.A., Losh M., Humm L.B., Olsen D., Bell M.D.* Brief Report: Vocational Outcomes for Young Adults with Autism Spectrum Disorders at Six Months After Virtual Reality Job Interview Training. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 2015. Vol. 45. No 10. pp. 3364–3369.*
38. *Taylor J.L., Seltzer M.M.* Employment and Post-Secondary Educational Activities for Young Adults with Autism Spectrum Disorders During the Transition to Adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders. 2011. Vol. 41. No 5. pp. 566–574.*
39. *Taylor J.L., Seltzer M.M.* Developing a Vocational Index for Adults with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders. 2012. Vol. 42. No 12. pp. 2669–2679.*

## Some issues of professional orientation of adolescents and adults with autism spectrum disorders

**S.A. Morozov\***,

«Federal Institute of Education Development», Academy  
of Post-Graduation and Further Education for Education Professionals,  
Society for Help of Autistic Children «Dobro»,  
Moscow, Russia  
*morozov-ca@mail.ru*

**T.I. Morozova\*\***,

Society for Help of Autistic Children «Dobro»,  
Moscow, Russia  
*tim.sam70@yandex.ru*

**B.V. Belyavskiy\*\*\***,

«Federal Institute of Education Development»,  
Moscow, Russia  
*specobr2010@yandex.ru*

For the last 3–4 years, the development of a comprehensive system of support for people with autism spectrum disorders in Russia has been accelerating. It is most evident in dealing with the issues of early assessment and intervention as well as elementary stage of education. However, the most problematic stage of autistic person's life begins after school age, around 18–21 years, and the general estimations of support effectiveness on the previous stages are mostly determined by the quality of life of an adult with autism spectrum disorder. An important aspect of such estimation is a professional activity — the most important factor of socio-economic wellbeing of an individual and their family, society and state. The authors' of the article have more than 30 years of experience in autism intervention, which show that the success of, for example, school education is largely defined by properly organized preschool support. All the same, the important factor of professional success of an adult with autism lies within the professional orientation, but despite the obvious importance of this process there is a distinct lack of research about it. The purpose of this work is to generalize the authors' experience and different experience in the field of professional orientation of adolescents and adults with autism spectrum disorders and to formulate some recommendations useful for practical work.

**Keywords:** autism spectrum disorders, professional orientation, preparation for employment, professional skills, employment, employment status, mental regress.

### Acknowledgements

The article was prepared in the framework of the project on topic «The support system of professional orientation of students with disabilities in educational facilities» in accordance with the decision of the Committee for creation of the state task for higher education and scientific organizations within jurisdiction of the Ministry of education and science of Russian Federation from December 27th 2013 № 1414 (protocol from the December 11th 2015 № 9), (<http://xn-80aah-fgik3be4a.xn-p1ai/>). Code: 27.301.2016/ NM FGAU «Federal Institute of Education Development» of the Ministry of Education and Science of Russian Federation (organization code: H20).

### For citation:

Morozov S.A., Morozova T.I., Belyavskiy B.V. Some issues of professional orientation of adolescents and adults with autism spectrum disorders // *Autism and Developmental Disorders (Russia)*. 2016. Vol. 14. No. 3 (52), pp. 3–20. doi:10.17759/autdd.2016140301

\* *Morozov Sergey Alexeevich*, PhD in biology, senior researcher of the Federal state autonomous facility «Federal Institute of Education Development»; senior researcher of the Federal state autonomous educational facility for additional professional education Academy of Post-graduation and Further Education for Education Professionals; president of Regional community charitable organization Society for Help for Autistic Children «Dobro», Moscow, Russia, e-mail: morozov-ca@mail.ru

\*\* *Morozova Tatyana Ivanovna*, correctional therapy executive, pedagog-pathologist of the Regional community charitable organization Society for Help for Autistic Children «Dobro», Moscow, Russia, e-mail: tim.sam70@yandex.ru

\*\*\* *Belyavskiy Boris Victorovich*, PhD in Pedagogic, vice director of the Center of general, preschool and correctional education to Federal state autonomous facility «Federal Institute of Education Development», Moscow, Russia, e-mail: specobr2010@yandex.ru



## References

1. *Andreeva S.V., Bakhareva S.N., Vinogradova E.A., Kazantseva L.A., Koptev S.Yu., Sukhareva O.Yu., Tsarev A.M.* Obuchenie detei s tyazhelymi i mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya [Education of children with hard and multiple developmental disorders]. A.M. Tsarev (eds.) Pskov: Publ. MOU «Tsentri lechebnoi pedagogiki», 2004.
2. *Volkmar F., Weisner L.* Autizm. Prakticheskoe rukovodstvo dlya roditelei, chlenov semei i uchitelei [A Practical Guide to Autism: What Every Parent, Family Member, and Teacher Needs to Know]. In 3 tomes. Ekaterinburg: Publ. Rama Publishing, 2014.
3. *Grandin T., Scariano M.M.* Otvoryaya dveri nadezhdy [Emergence: Labeled Autistic]. Kholmogorova N.L. (transl.). Moscow: Publ. Center for Curative Pedagogics, 1999.
4. *Lebedinskaya K.S., Nikol'skaya O.S.* Diagnostika rannego detskogo autizma. Rannii vozrast [Diagnostics of early autism in preschool age children]. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 1991.
5. *Lebedinskii V.V., Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M.* Emotsional'nye narusheniya v detskom vozraste i ikh korrektsiya [Emotional disorders in children and their correction]. Moscow: Publ. Moscow University Press, 1990.
6. Metodicheskie rekomendatsii po organizatsii raboty tsentrov pomoshchi detyam s RDA (letter dated 2002.5.24. No 29/21416) [Methodical recommendations on organization of centers for support for children with ASD]. *Vestnik obrazovaniya Rossii* [Russian Education Herald], 2002, No 13/02/ pp. 36–79.
7. *Morozov S.A.* Sovremennye podkhody k korrektsii detskogo autizma (obzor i kommentarii) [Modern approaches to correction of autism in children (review and commentary)]. Moscow: Publ. «Obshchestvo pomoshchi autichnym detyam “Dobro”», 2010.
8. *Morozov S.A.* Osnovy diagnostiki i korrektsii rasstroistv autisticheskogo spektra [Basis of diagnostics and correction of autism spectrum disorders]. Moscow: Publ. Samizdat, 2014.
9. *Morozov S.A.* Kompleksnoe soprovozhdenie lits s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Complex support of autistic people]. Moscow, 2015.
10. *Morozov S.A., Morozova T.I., Belyavskii B.V.* K voprosu ob umstvennoi otstalosti pri rasstroistvakh autisticheskogo spektra [On the topic of mental retardation comorbid with autism spectrum disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya* [Autism and developmental disorders], 2016. No 1 (50). pp. 9–15. doi:10.17759/autdd.2016140101
11. *Morozova S.S.* Autizm: korrektsionnaya rabota pri tyazhelykh i oslozhnennykh formakh [Autism: correction therapy of major and complicated forms]. Moscow: Publ. VLADOS, 2007.
12. *Morozova S.S.* Osnovnye aspekty ispol'zovaniya ABA pri autizme [Basic aspects of using ABA in autism treatment]. Moscow: Publ. VLADOS, 2014.
13. *Morozova T.I.* Usloviya i printsipy formirovaniya uchebnogo stereotipa u detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Conditions and principles of learning stereotype development in autistic children]. Organizatsiya psikhologo-pedagogicheskoi pomoshchi detyam s rasstroistvami autisticheskogo spektra. Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Organization of psychological and pedagogic support for children with ASD. Proceedings of the All-Russian scientific and practical conference. Moscow, 2007. pp. 115–118.
14. *Nicol'skaya O.S.* Osobennosti psikhicheskogo razvitiya i psikhologicheskoi korrektsii detei s rannim detskim autizmom [Particularities of psychic development and psychological treatment of children with ASD]. Abstract from a thesis for competition for the degree of junior researcher. Moscow, 1985.
15. *Nicol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M., Kostin I.A., Vedenina M.Yu., Arshatskii A.V., Arshatskaya O.S.* Deti i podrostki s autizmom. Psikhologicheskoe soprovozhdenie [Children and teenagers with autism. Psychological support]. Moscow: Publ. Terevinf, 2005.
16. *Nicol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M.* Autichniy rebenok. Puti pomoshchi [Autistic child. Ways to help]. Moscow, 2007.
17. *Peeters T.* Ot teoreticheskogo ponimaniya k pedagogicheskomu vozdeistviyu [Autism. From Theoretical Understanding to Educational Intervention]. Saint-Petersburg: Publ. Raul Wallenberg International University, 1999.
18. *Rezapkina G.V.* Uchebno-metodicheskii kompleks «Organizatsiya raboty po proforientatsii i profadaptatsii detei-invalidov i lits s OVZ» [Teaching kit «Organization of work for professional orientation and adaptation of children with disabilities»]. Syktyvkar: Publ. Komi Republican institute for education development, 2014.

19. Federal law dated 29.12.2012 No 273-ФЗ «On education in Russian Federation». URL: <http://минобрнауки.rf/dokumenty/2974> (Accessed: 22.09.2016).
20. *Churkin A.A., Martyushov A.N.* Kratkoe rukovodstvo po ispol'zovaniyu MKB-10 v psikiatrii i narologii [A short guide on using ICD-10 in psychiatry and narcology]. Moscow: Triada-Kh, 1999.
21. *Baldwin S., Costley D., Warren A.* Employment Activities and Experiences of Adults with High-Functioning Autism and Asperger's Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2014. Vol. 44. No. 10. pp. 2440–2449.
22. *Ballaban-Gil K., Rapin L., Tuchman T., Shinnar S.* Longitudinal examination of the behavioral, language and social changes in a population of adolescent and young adults with autistic disorder. *Pediatric Neurology*, 1996. 15. pp. 217–223.
23. *Baron-Cohen S.* The autistic child's theory of mind: a case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1989. 30. pp. 285–298.
24. *Billstedt E., Gillberg C., Gillberg Cr.* Autism after Adolescence: Population-based 13- to 22-year Follow-up Study of 120 individuals with Autism Diagnosed in Childhood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2005. Vol. 35. No 3. pp. 351–361.
25. *Duncan J.* Disorganization of behavior after frontal lobe damage. *Cognitive neuropathology*, 1986. 3. pp. 271–290.
26. *Eaves L.C., Ho H.H.* Young adult outcomes of autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2008. Vol. 38. No 4. pp. 739–747.
27. *Gelbar N.W., Smith I., Reichow B.* Systematic Review of Articles Describing Experience and Supports of Individuals with Autism Enrolled in College and University Program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2014. Vol. 44. No 10. pp. 2593–2601.
28. *Gillberg C., Fernell E.* Autism plus versus autism pure. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2014. Vol. 44. No 12. pp. 3274–3276.
29. *Handbook of Autism and Developmental Disorders. Third Edition. Vol. 1, 2. Eds. F.R. Volkmar, A. Klin, R. Paul, D.C. Cohen.* Hoboken. New Jersey, 2005.
30. *Howlin P., Goode S., Hutton J., Rutter M.* Adult outcome for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2004. 45. pp. 212–229.
31. *Klin A., Johnes W., Schultz R., Volkmar F.R.* The Enactive Mind – From Actions to Cognition: Lessons from Autism. – In: *Handbook of Autism and Developmental Disorders. Third Edition. Vol. 1: Diagnosis, Development, Neurobiology, and Behavior.* Hoboken. New Jersey, 2005. pp. 682–703.
32. *Lawson J., Baron-Cohen S., Weekwright S.* Empathising and Systemising in Adults with and without Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2004. Vol. 34. No 2. pp. 301–310.
33. *Mesibov G.B.* Current perspectives and Issues in autism and adolescence // *Autism in adolescents and adults / Eds. E. Schopler, G.B. Mesibov*, 1983. pp. 37–53.
34. *Rogers S.J., Dawson G.* Early Start Denver Model for Young Children with Autism. *Promoting Language, Learning, and Engagement.* NY-L., 2010.
35. *Sodian B., Frith U.* The theory of mind deficit in autism: evidence from deception. // *Understanding other Minds/ Eds/ S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D.J. Cohen*, 1993. pp. 158–180.
36. *Schriebman L., Dawson G., Stahmer A.C., Landa R., Rogers S.J., McGee G.G., Kasari C., Ingersol B., Kaiser A.P., Bruinsma Y., McNeerney E., Wetherby A., Halladay A.* Naturalistic Developmental Behavioral Interventions: Empirically Validated Treatments for Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2015. Vol. 45. No 8. pp. 2411–2428.
37. *Smith M.J., Fleming M.F., Wright M.A., Losh M., Humm L.B., Olsen D., Bell M.D.* Brief Report: Vocational Outcomes for Young Adults with Autism Spectrum Disorders at Six Months After Virtual Reality Job Interview Training. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2015. Vol. 45. No 10. pp. 3364–3369.
38. *Taylor J.L., Seltzer M.M.* Employment and Post-Secondary Educational Activities for Young Adults with Autism Spectrum Disorders During the Transition to Adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2011. Vol. 41. No 5. pp. 566–574.
39. *Taylor J.L., Seltzer M.M.* Developing a Vocational Index for Adults with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2012. Vol. 42. No 12. pp. 2669–2679.