

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

Дон Г.В.

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

Ерофеева Ю.И.

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

Салимова К.Р.

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

Давыдова Е.Ю.

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

Хаустов А.В.

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

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

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

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

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

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

Galina V. Don

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

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

Yulia I. Erofeeva

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

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

Kseniya R. Salimova

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

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

Elizaveta Yu. Davydova

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

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

Artur V. Khaustov

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

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

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

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

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

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

Введение

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Задачи:

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

Материалы и методы исследования

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

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

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

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

Задачи апробации включали:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Этапы реализации программы:

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

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

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

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

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

2. Индивидуализация программы

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

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

В организации пространства группы были предусмотрены:

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

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

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

Предоставление детям тьюторского сопровождения.

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

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

3. Постановка групповых и индивидуальных целей

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

- 0 — не делает и не понимает инструкции,
- 1 — делает со значительной помощью взрослого и изредка,
- 2 — делает с незначительной помощью взрослого и часто,
- 3 — делает самостоятельно и постоянно.

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

Общие групповые задачи

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

Таблица 1

Сводная таблица групповых задач коррекционно-развивающей работы в ГКП

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

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

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

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

4. Реализация программы в соответствии с поставленными целями

Реализация индивидуальных АООП осуществлялась в процессе курса занятий. Учебный план

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

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

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

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

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

Результаты реализации программы

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Обсуждение результатов и выводы

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

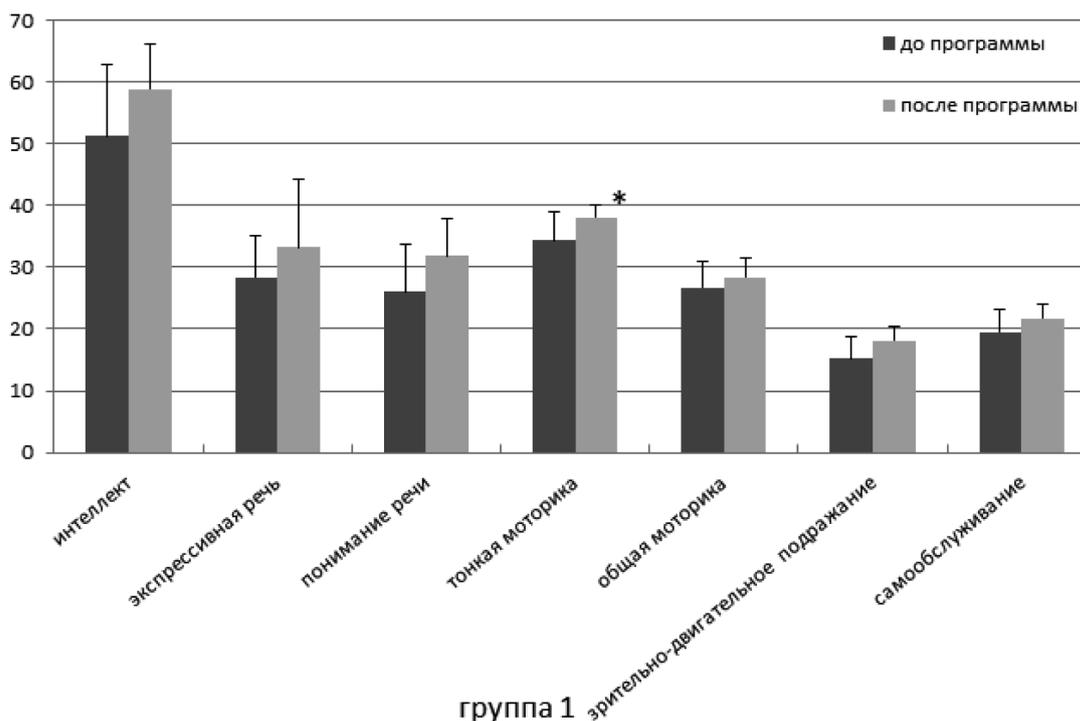


Рис. 1. Изменение показателей по субшкалам РЕР до и после прохождения программы для группы 1 (дети, нуждающиеся в существенной поддержке). Представлены средние значения шкальных оценок и стандартные отклонения. * — значимые отличия по критерию Вилкоксона, $p < 0,05$.

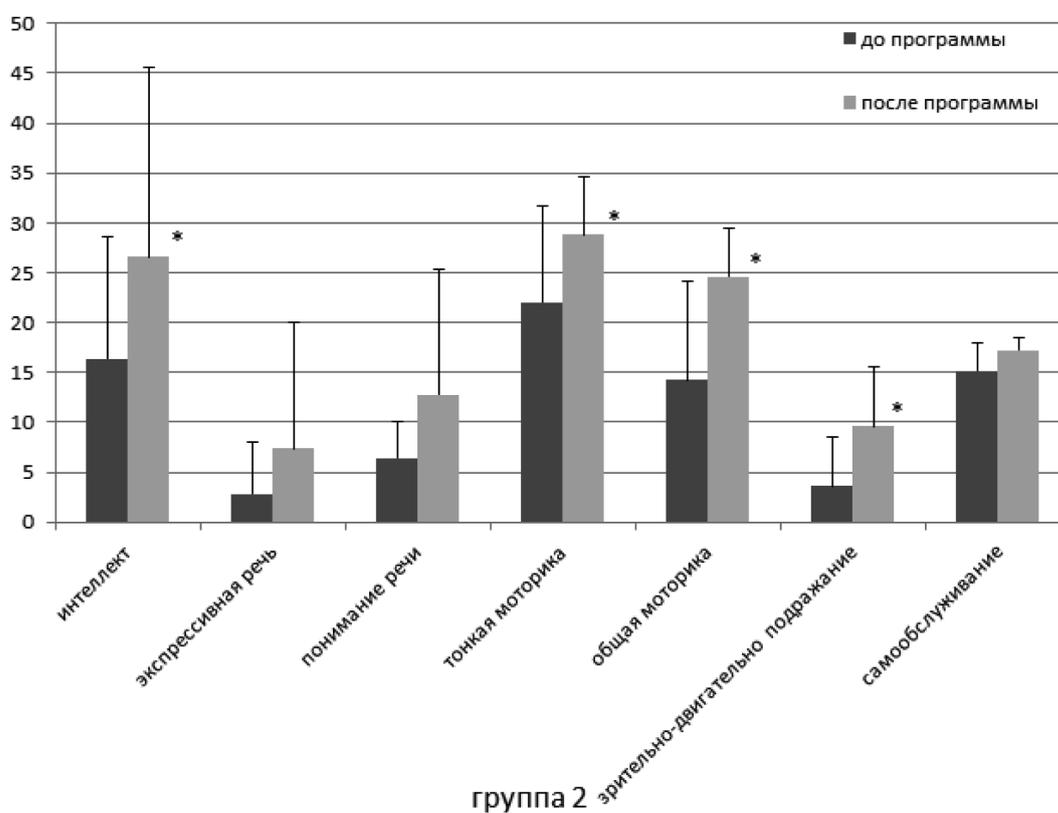


Рис. 2. Изменение показателей по субшкалам РЕР до и после прохождения программы для группы 2 (дети, нуждающиеся в очень существенной поддержке). Представлены средние значения шкальных оценок и стандартные отклонения. * — значимые отличия по критерию Вилкоксона, $p < 0,05$

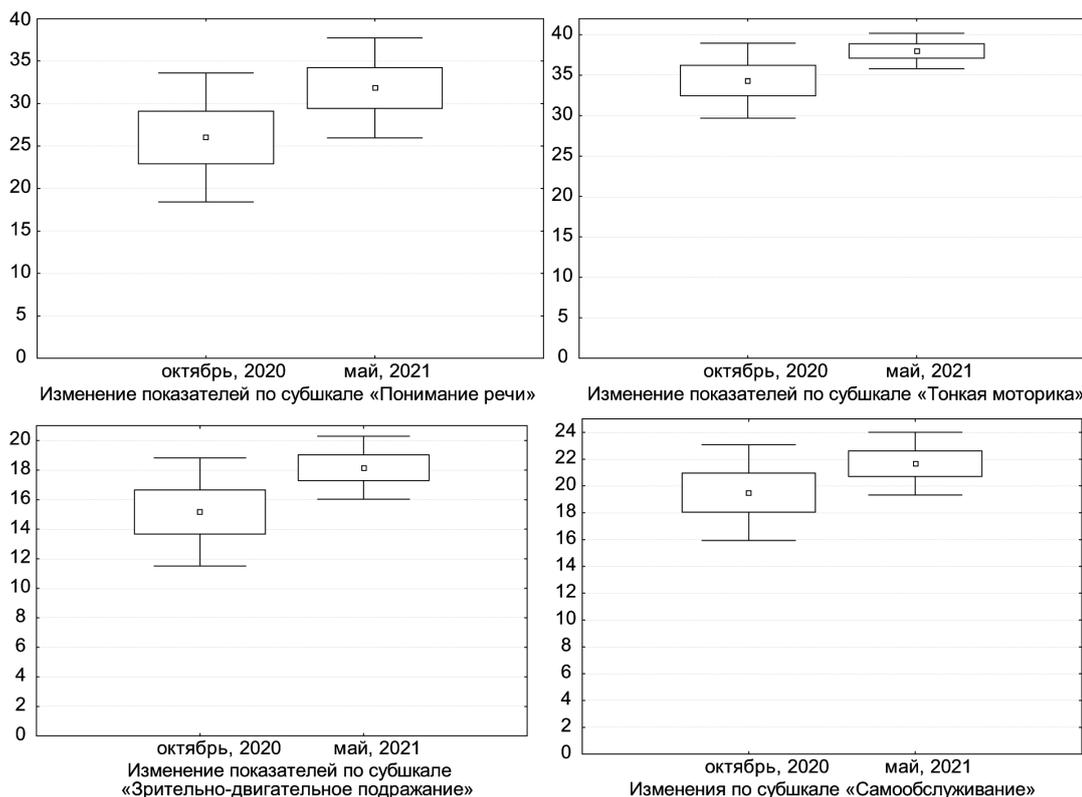


Рис. 3. Сравнения показателей по шкале PEP для группы 1. Представлены средние значения, стандартные отклонения и ошибки среднего. Для указанных субшкал выявлены значимые отличия по критерию Вилкоксона, $p < 0,05$

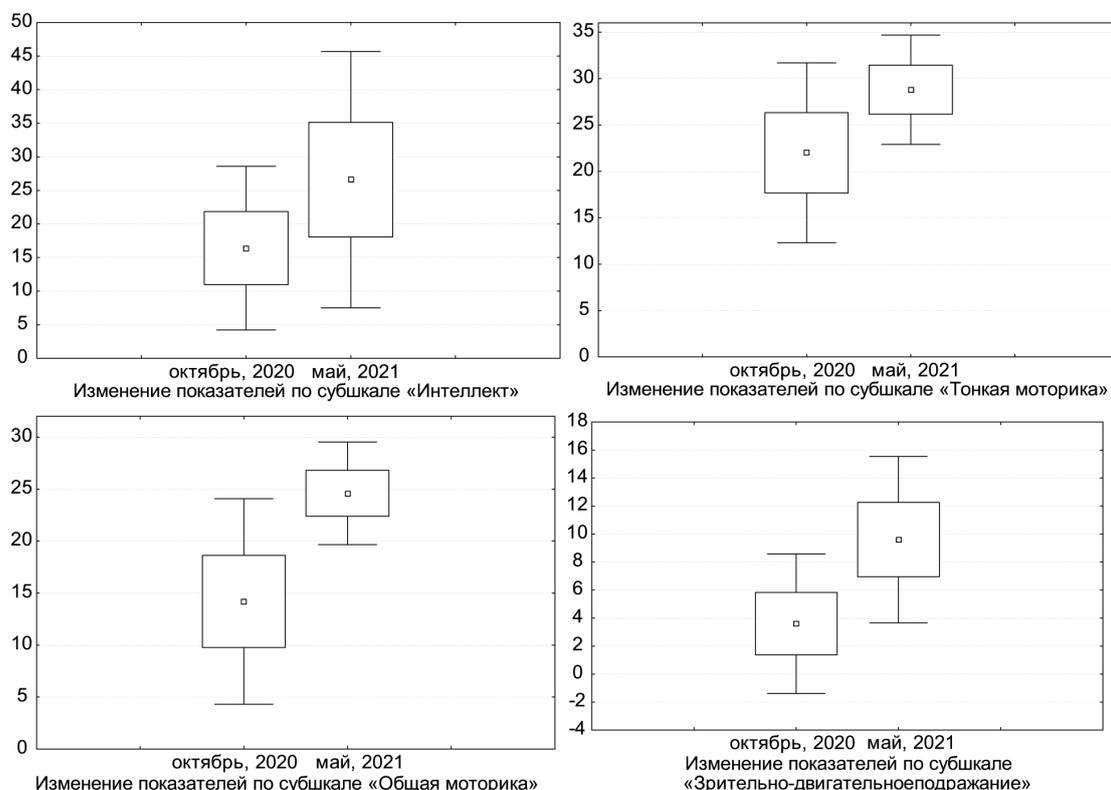


Рис. 4. Сравнения показателей по шкале PEP для группы 2. Представлены средние значения, стандартные отклонения и ошибки среднего. Для указанных субшкал выявлены значимые отличия по критерию Вилкоксона, $p < 0,05$

Уровень поддержки до и после прохождения программы, %

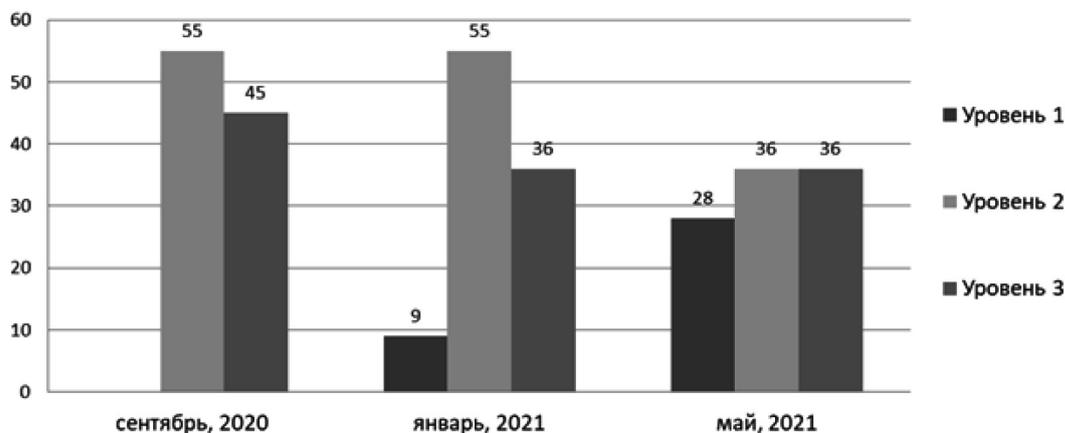


Рис. 5. Распределение по показателю «Уровень необходимой поддержки» в группе обучающихся (11 чел). Уровень 1 — незначительная потребность в поддержке, уровень 2 — выраженная потребность поддержке, уровень 3 — сильно выраженная потребность в поддержке

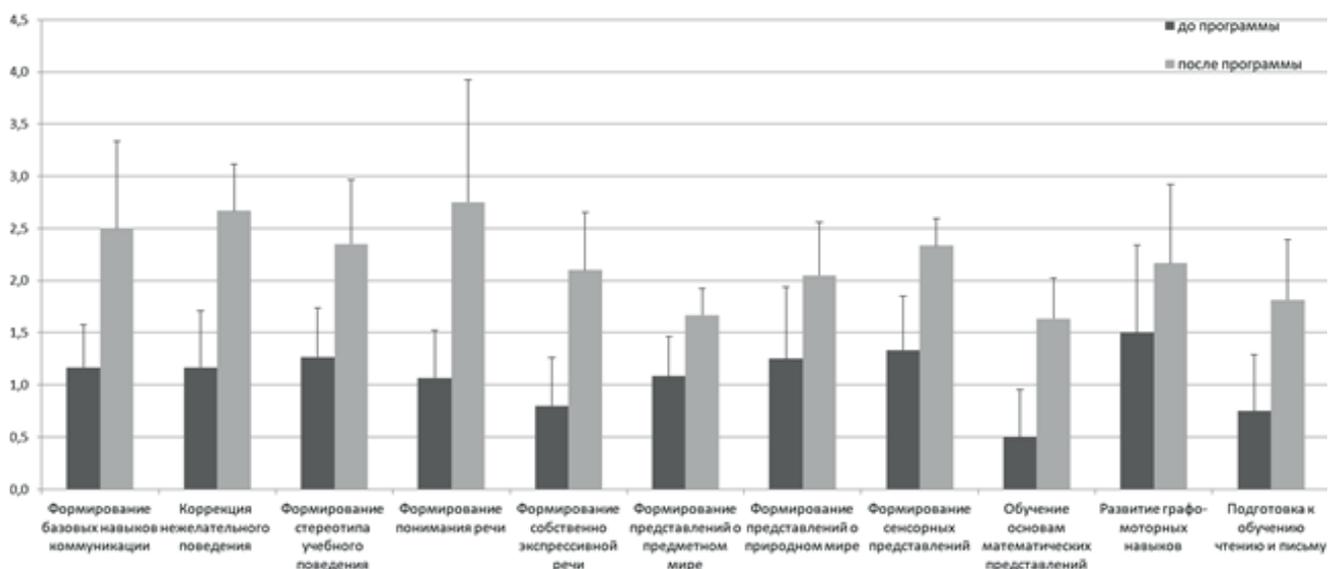


Рис. 6. Оценка освоения групповых задач в начале и конце учебного года для группы 1. Представлены средние значения и стандартные отклонения. Достоверные отличия по критерию Вилкоксона выявлены для всех показателей, кроме «Формирование базовых навыков коммуникации» и «Развитие графомоторных навыков»,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

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

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

2. Прохождение программы способствовало повышению уровня самостоятельности детей.

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

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

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

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

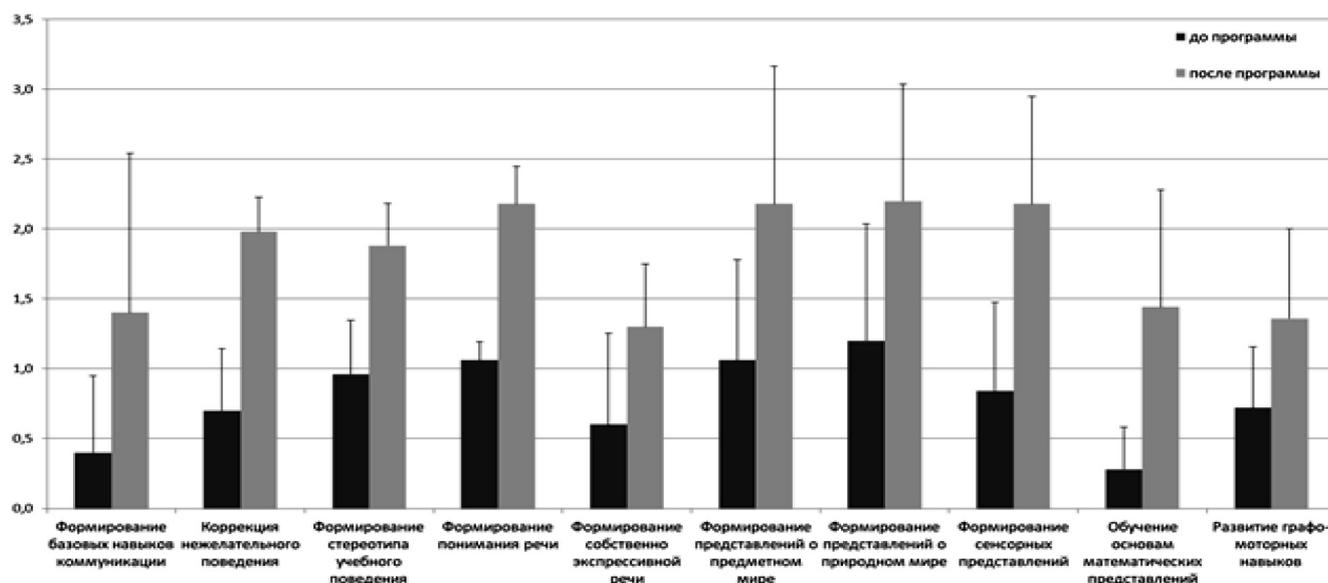


Рис. 7. Оценка освоения групповых задач в начале и конце учебного года для группы 2. Представлены средние значения и стандартные отклонения. Достоверные различия по критерию Вилкоксона выявлены для всех показателей, кроме «Формирование собственно экспрессивной речи» и «Развитие графомоторных навыков»,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

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

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

Литература

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

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

References

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

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

Информация об авторах

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

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

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

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

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

Information about the authors

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

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

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

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

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

Получена 11.11.2021

Received 11.11.2021

Принята в печать 19.11.2021

Accepted 19.11.2021