



**АУТИЗМ**  
и нарушения развития  
№ 2(47)  
**2015**



12+



Научно-практический журнал

# АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Учредитель: Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования города Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет» (ГБОУ ВПО МГППУ)

## Редакционный совет:

**М.Л. Семенович**, председатель редсовета, руководитель Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков МГППУ

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

**Т.В. Ахутина**, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией нейропсихологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

**Р.П. Дименштейн**, председатель правления РБОО «Центр лечебной педагогики».

**Т.В. Волосовец**, кандидат педагогических наук, доцент, профессор, директор ФГБНУ Российской академии образования «Институт психолого-педагогических проблем детства»

**И.Ю. Левченко**, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой специальной педагогики и специальной психологии МГГУ

**С.А. Морозов**, кандидат биологических наук, председатель Общества помощи аутичным детям «Добро»

**Н.В. Симашкова**, доктор медицинских наук, заведующая отделом по изучению проблем детской психиатрии с группой исследования детского аутизма НЦПЗ РАМН

**А.В. Хаустов**, кандидат педагогических наук, методист Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков МГППУ

**И.Л. Шпицберг**, руководитель Центра реабилитации инвалидов детства «Наш Солнечный Мир», член Правления Международной ассоциации «Autism Europe», Консул (представитель) «Autism Europe» в России

## Редакционная коллегия:

**Н.Г. Манелис**, главный редактор, кандидат психологических наук, заместитель руководителя Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков МГППУ

**И.В. Садикова**, редактор, методист Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков МГППУ

**О.А. Власова**, ответственный секретарь, методист Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков МГППУ

## The Editorial Council:

**M.L. Semenovich**, Chairman of the editorial Board, the head of the Centre for Psychological, Medical and Social Support to Children and Adolescents of MSUPE

**S.V. Alekhina**, PhD in Psychology, Director of the Institute of integrated (inclusive) education, the deputy rector of MSUPE for inclusive education

**T.V. Akhutina**, Doctor in Psychology, Professor; the head of the laboratory of neuropsychology, faculty of psychology, Moscow State University. M.V. Lomonosov

**R.P. Dimenshtein**, Chairman of the “Center for curative pedagogics”

**T.V. Volosovets**, PhD in Psychology, associate Professor, Director of the Russian Academy of Education “Institute of psychological and pedagogical problems of childhood”

**I.V. Levchenko**, Doctor in Psychology, Professor, the head of the Department of special pedagogy and special psychology of MSHU

**S.A. Morozov**, PhD in Biology, President of Society of assistance to autistic children “Dobro”

**N.V. Simashkova**, MD, the head of the Department of child psychiatry of the group for the study of infantile autism of Research center of mental health Russian Academy of medical sciences

**A.V. Khaustov**, PhD in Pedagogy, Methodologist of the Center for Psychological, Medical and Social Support to Children and Adolescents of MSUPE

**I.L. Spitzberg**, Director of the rehabilitation Center for disabled children “Our Sunny World”, member The Board of the International Association Autism Europe, the Consul (representative) of “Autism Europe” in Russia

## The Editorial Board:

**N.G. Manelis**, Chief Editor, PhD in Psychology, Deputy head of the Center for Psychological, Medical and Social Support to Children and Adolescents of MSUPE

**I.V. Sadikova**, Editor, Methodologist of the Center for Psychological, Medical and Social Support to Children and Adolescents of MSUPE

**O.A. Vlasova**, Executive Secretary, Methodologist of the Center for Psychological, Medical and Social Support to Children and Adolescents of MSUPE

Журнал иллюстрирован рисунками детей с расстройствами аутистического спектра.

Переводчик: Морозова Е.В.

Дизайн: Кожина Н.Е.  
Компьютерная верстка: Баскакова М.А.

Журнал «Аутизм и нарушения развития» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-53003 от 01 марта 2013 г.

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

Уважаемые читатели!

Редакция напоминает о том, что журнал распространяется только по подписке через ОАО «Агентство “Роспечать”». Подписной индекс – 82287 в каталоге «Газеты. Журналы»

Электронная версия журнала на портале психологических изданий МГППУ:  
<http://psyjournals.ru/autism>  
Страница журнала в Научной электронной библиотеке:  
[http://elibrary.ru/title\\_about.asp?id=28325](http://elibrary.ru/title_about.asp?id=28325)

Статьи и материалы для публикации  
просьба направлять по адресу: 127427, г. Москва,  
ул. Кашенкин Луг, д. 7.  
E-mail: [satur033@online.ru](mailto:satur033@online.ru)

*При перепечатке  
ссылка на журнал «Аутизм и нарушения развития»  
обязательна.*

Адрес редакции: 127427, Москва, ул. Кашенкин Луг, д. 7.  
Телефоны: +7(495) 619-74-87  
+7(499) 504-14-20  
E-mail: [autismjournal2003@gmail.com](mailto:autismjournal2003@gmail.com)



# **АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ**

Научно-практический журнал

**№ 2 (47) – 2015**

**AUTISM AND DEVELOPMENTAL DISORDERS**

Scientific and practical journal

Московский городской психолого-педагогический университет  
Центр психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков  
Moscow State University of Psychology and Education  
Center for Psychological, Medical and Social Support to Children and Adolescents



## СОДЕРЖАНИЕ

*С.В. Алёхина*  
Проект по созданию комплексной  
помощи детям с РАС в России 3

*Н.Г. Манелис, А.В. Хаустов, С.Н. Панцырь,  
Н.Н. Волгина, Н.А. Мамонтова*  
Сравнительный анализ диагностических  
методик, используемых в образовательных  
организациях г. Москвы при работе с детьми  
с расстройствами аутистического спектра 8

*К.Н. Виноградова*  
Речь и коммуникация при расстройствах  
аутистического спектра 17

*Ю.Б. Павлова, Т.Ю. Хотылева*  
Круглый год. Методика развития  
и коррекции речи.  
*Продолжение* 29

*П.Л. Богорад, О.В. Загуменная*  
В помощь учителям и родителям:  
рекомендации по выполнению домашних  
заданий. Быстро? Вместе? С помощью?  
*Окончание* 41

### ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ

*О.А. Белялова*  
Метод совместного рисования в практике  
обучения рисованию детей начальных  
классов, имеющих расстройства  
аутистического спектра 48

*О.В. Котлованова, Е.В. Малинина*  
Опыт применения песочной арт-терапии  
в работе с детьми, имеющими расстройства  
аутистического спектра 53

### ПАРТНЕРСТВО

Фонд «Выход» 60

### НОВОСТИ, СОБЫТИЯ, ДОКУМЕНТЫ

Памяти Веры Михайловны Башиной 70

## CONTENTS

*S.V. Alyokhina*  
The project for development of comprehensive  
support for children with ASD in Russia 3

*N.G. Manelis, A.V. Khaustov, S.N. Pancyr,  
N.N. Volgina, N.A. Mamontova*  
Comparative analysis of diagnostic tools that  
are used in educational facilities of Moscow  
city during the work with children with  
autism spectrum disorder 8

*K.N. Vinogradova*  
Language and communication in autism  
spectrum disorders 17

*U.B. Pavlova, T.U. Khotyleva*  
Year Round. Method of speech development  
and correction.  
*Sequel* 29

*P.L. Bogorad, O.V. Zagumennaya*  
Tips for teachers and parents: recommendations  
for homework completion.  
Quickly? Together? With help?  
*Conclusive part* 41

### SHARING EXPERIENCE

*O.A. Belyalova*  
The method of joint drawing in the  
practice of teaching drawing to  
the elementary school children with autism  
spectrum disorders 48

*O.V. Kotlovanova, E.V. Malinina*  
The experience of use of the sand  
art-therapy with children with autism  
spectrum disorders 53

### PARTNERSHIP

"Way Out" Foundation 60

### NEWS, EVENTS, DOCUMENTS

In memoriam of Vera Mikhailovna Bashina 70

---

# Проект по созданию комплексной помощи детям с РАС в России

---

**С.В. Алёхина,**  
кандидат психологических наук,  
проректор по инклюзивному образованию  
Московского городского психолого-педагогического университета,  
директор Института проблем инклюзивного образования  
Московского городского психолого-педагогического университета. Москва, Россия  
*E-mail: ipio.mgppu@gmail.com*

В России в 2015 году запущен пилотный проект по оказанию комплексной медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра и их семьям. Проект осуществляется в рамках реализации положений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы по инициативе Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, при участии общественных организаций и родительских ассоциаций. Экспертно-методическое сопровождение обеспечивают Московский городской психолого-педагогический университет, Центр психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков. Проект реализуется в трех субъектах Российской Федерации: в Красноярском крае, в Воронежской и Новосибирской областях с целью создания эффективной системы помощи.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, Закон «Об образовании в РФ», Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы, комплексная медико-социальная и психолого-педагогическая помощь

**В**нимание к проблеме детей с расстройствами аутистического спектра в нашей стране интенсивно растет. С момента выхода нового Закона «Об образовании в РФ», где впервые эта категория детей была обеспечена государственными гарантиями, все нормативные документы и основные решения ориентированы на развитие системы комплексной помощи детям с РАС и их семьям. Официальные инициативы во многом подкреплены активностью общественных организаций и родительских ассоциаций, представляющих интересы родителей, имеющих детей с РАС.

Московский городской психолого-педагогический университет (МГППУ) является одним из ведущих университетов, уделяющих это направление работы как

один из социальных приоритетов научных исследований и практико-ориентированных разработок.

В 2015 году университет включился в новый проект по этой теме. На основании Плана мероприятий на 2015–2017 годы по реализации важнейших положений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы по инициативе Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, был запущен пилотный проект по оказанию комплексной медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра. Цель проекта — создание условий для эффективных изменений в системе помощи детям с РАС и семьям, их воспитывающим, способству-

ющих достижению детьми с РАС максимально возможного уровня развития и социализации. В реализации пилотного проекта принимают участие 3 субъекта Российской Федерации — Воронежская область, Новосибирская область и Красноярский край. Организацией, осуществляющей экспертно-методическое сопровождение пилотного проекта, стал Московский городской психолого-педагогический университет.

### **Основные ожидаемые результаты проекта:**

1. Обеспечение раннего выявления, реабилитации и абилитации детей с РАС.
2. Улучшение состояния здоровья детей с РАС, повышение уровня их социализации и интеграции в общество.
3. Формирование механизма устойчивого межведомственного взаимодействия и координации работы органов исполнительной власти, органов местного самоуправления, организаций (включая общественные), участвующих в оказании помощи детям с РАС и воспитывающим их семьям.
4. Повышение уровня профессиональной компетентности специалистов, оказывающих комплексную помощь детям с РАС и семьям, их воспитывающим.
5. Разработка информационных и методических материалов, представляющих эффективные практики реализации межведомственного плана действий (межведомственной программы) по оказанию комплексной помощи детям с РАС в субъектах Российской Федерации, их распространение во всех субъектах Российской Федерации.

### **План реализации проекта**

План реализации проекта ориентирован на 2 года и состоит из следующих этапов:

I этап: март — июнь 2015 г.

II этап: июль — декабрь 2015 г.

III этап: январь — июнь 2016 г.

IV этап: июль — декабрь 2016 г.

На основании данного планирования для оперативного мониторинга исполнения пилотного проекта ответственные исполнители и организация, осуществляющая экспертно-методическое сопровождение пилотного проекта, представляют в Фонд отчетные материалы о ходе и результатах реализации комплексов мероприятий проекта в субъектах Российской Федерации и об экспертно-методическом сопровождении пилотного проекта.

Задача Московского городского психолого-педагогического университета заключается в осуществлении экспертно-методического сопровождения всех проектных работ трех пилотных регионов. Для этого была определена рабочая группа проекта, обеспечивающая выполнение данной задачи, в состав которой вошли руководитель Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков МГППУ М.Л. Семенович и его сотрудники: А.В. Хаустов, О.В. Стальмахович, А.И. Козорез, О.С. Кулик.

### **Анализ опыта по оказанию комплексной помощи детям с РАС и их семьям в регионах — участниках проекта**

В рамках 1-го этапа пилотного проекта проведен анализ и обобщение опыта субъектов Российской Федерации (Красноярский край, Воронежская и Новосибирская области) по оказанию комплексной медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра.

В Красноярском крае, по данным Министерства образования Красноярского края, зарегистрированы 334 ребенка с РАС, более 300 семей воспитывают детей с РАС. В настоящее время в Красноярске происходит становление системы комплексной помощи детям с РАС. Определены базовые

учреждения здравоохранения и образования, осуществляющие медицинское сопровождение и образовательную деятельность с этими детьми: КГБУЗ «Красноярский краевой психоневрологический диспансер № 1», Краевой центр психолого-медико-социального сопровождения в г. Красноярске с его четырьмя филиалами и Центр диагностики и консультирования № 8 «Эго» в г. Красноярске. Головной организацией, осуществляющей в Красноярском крае научно-методическое сопровождение образовательной деятельности с детьми с РАС, является Международный институт аутизма, созданный на базе Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Развитие системы оказания помощи детям с РАС осуществляется с участием региональной общественной организации КРОО «Свет надежды». На базе спортивно-оздоровительного комплекса «Гренада» в крае ежегодно действует летний проект реабилитации семей, воспитывающих детей с РАС.

В Воронежской области в 2012 году количество детей с РАС составляло 195 человек, в 2013 году — 238 человек, в 2014 году — 338 человек. С 2013 г. правительством Воронежской области при содействии фонда «Выход», международных и российских организаций, осуществляющих помощь людям с РАС, сообществ родителей детей с РАС и общественных организаций социальной направленности разработана и запущена комплексная программа помощи людям с РАС «Аутизм. Маршруты помощи», включающая этапы: «Диагностика», «Ранняя помощь», «Образование», «Жизнь в обществе».

В соответствии с представленными статистическими данными в Новосибирской области официальный диагноз, относящийся к расстройствам аутистического спектра, имеют 186 детей, что составляет 3,7% на 10 000 детского населения. Из 186 детей с аутизмом 109 имеют оформленный статус ребенка-инвалида. Для оказания комплексной помощи детям с РАС в системе социального обслуживания облас-

ти выделены базовые организации: Государственное автономное учреждение социального обслуживания Новосибирской области «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями», Государственное бюджетное стационарное учреждение социального обслуживания Новосибирской области «Ояшинский детский дом-интернат» для умственно отсталых детей и Центр реабилитации детей и подростков с ОВЗ г. Новосибирска «Олеся». К базовым образовательным организациям Новосибирской области отнесены: Негосударственное образовательное учреждение среднего (полного) общего образования школа «АВРОРА», Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение города Новосибирска «Средняя общеобразовательная школа «Перспектива», Муниципальное казенное образовательное учреждение дополнительного образования детей «Детский оздоровительно-образовательный (социально-педагогический) центр А.И. Бороздина» и Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Специальная (коррекционная) начальная школа № 60 «Сибирский лучик».

### **Проблемы организации комплексной помощи детям с РАС**

Обобщенный анализ информации по оказанию комплексной медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра в субъектах Российской Федерации позволяет выделить общие проблемные зоны:

1. Отсутствие единой межотраслевой базы данных (информационного банка данных) по детям с РАС и семьям их воспитывающим.

2. Большой разрыв между приведенными официальными статистическими данными, предоставляемыми организациями и министерствами регионов, и предполагаемым числом детей с РАС.

## Особые дети — особый взгляд на мир



3. Недостаточно развитое сетевое взаимодействие организаций, оказывающих помощь детям с РАС и их семьям, на межведомственном уровне: в соотношении с региональными территориями малое число организаций включено в систему комплексной помощи.

4. Система инклюзивного образования для детей с РАС находится в стадии становления во всех субъектах Российской Федерации.

5. Дефицит кадровых ресурсов: нехватка специалистов, получивших профессиональную подготовку для работы с детьми с РАС.

6. Недостатки в применении современного диагностического инструментария, современных медицинских, образовательных и реабилитационных технологий.

7. Недостаточный уровень информированности родителей и специалистов об организациях, работающих с детьми с РАС, об особенностях развития детей, формах и методах воспитания, обучения и реабилитации.

Проектной группой МГППУ проведен компаративный анализ нормативных правовых документов, предоставленных участниками реализации Пилотного проекта. Основной проблемой для всех регионов является отсутствие программ межведомственной координации, построение системной работы в решении проблем помощи детям с РАС и их семьям.

Для построения межведомственной системы регионы-участники должны были уже в начале реализации проекта принять на уровне правительств регионов свои межведомственные программы. Основной задачей проектной группы университета на первом этапе стала подготовка обобщающей версии межведомственного плана действий по оказанию комплексной помощи детям с РАС и их семьям на основе межведомственных программ действий регионов-участников. Обобщающая версия была представлена на заседании Экспертного совета Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в июле этого года. Были рассмотрены основные разделы самой межведомственной



программы, ее структура и логика мероприятий, основные исполнители и возможные сроки. Важными добавлениями стали мероприятия по дополнительному образованию детей с РАС, по профессиональной подготовке и профессиональному образованию, развитию системы поддержки подростков и взрослых с тяжелыми формами аутизма, в т.ч. мероприятия по сопровождаемому проживанию и занятости.

Важным замечанием со стороны Экспертного совета Фонда стало предложение о привлечении общественных организаций и взрослых людей с РАС к реализации мероприятий пилотного проекта, особенно в части мониторинга качества оказываемой помощи.

Пилотный проект стартовал. Впереди много интересных мероприятий и дел —

организация и проведение региональных семинаров-совещаний в каждом из субъектов — участников Пилотного проекта, презентация проекта на Всероссийской выставке-форуме «Вместе — ради детей!», планируемой 21–23 сентября 2015 г., в г. Ставрополь, подготовка и выпуск сборника информационно-методических материалов по вопросам оказания комплексной помощи детям с РАС и их семьям, включающего методические рекомендации по разработке и внедрению межведомственных планов по оказанию комплексной помощи детям с РАС и их семьям.

Своими основными результатами проект должен обеспечить содержательные и структурные изменения в системе помощи детям с аутизмом и их семьям в нашей стране. ■

### The project for development of comprehensive support for children with ASD in Russia

**S.V. Alyokhina,**

Ph.D. in Psychology, pro-rector of inclusive education in the Moscow State University of Psychology and Education, director of the Institute of Inclusive Education at the Moscow State University of Psychology and Education.  
Moscow, Russia

*E-mail: ipio.mgppu@gmail.co*

In 2015 the pilot project for provision of medical, social, psychological and educational support for children with ASD and their families in Russia was started. The project is carried out within the framework of the statutes of the National Strategy for Action in the Interests of the Children in 2012–2017, the initiative of the Foundation for Support of Children in Hard Life Situation with collaboration with community groups and parents associations. Moscow State University of Psychology and Education and the Center for Psychological, Medical and Social Support to Children and Adolescents provide expert and medical maintenance of the project. The project is carried out in the three regions of Russian Federation — Krasnoyarsk Krai, Voronezh region and Novosibirsk region. The goal of the project is to create effective system of support.

**Keywords:** autism spectrum disorder, the Law on Education in Russian Federation, National Strategy of Action in the Interests of the Children in 2012–2017, comprehensive medical, social, psychological and educational support

---

# Сравнительный анализ диагностических методик, используемых в образовательных организациях г. Москвы при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра<sup>1</sup>

---

**Н.Г. Манелис,**  
кандидат психологических наук,  
заместитель руководителя Центра психолого-медико-социального  
сопровождения детей и подростков Московского городского  
психолого-педагогического университета, г. Москва, Россия  
*E-mail: n.manelis@gmail.com*

**А.В. Хаустов,**  
кандидат педагогических наук,  
учитель-дефектолог Центра психолого-медико-социального  
сопровождения детей и подростков Московского городского  
психолого-педагогического университета, г. Москва, Россия  
*E-mail: arch2@mail.ru*

**С.Н. Панцырь,**  
кандидат психологических наук,  
педагог-психолог Центра психолого-медико-социального  
сопровождения детей и подростков Московского городского  
психолого-педагогического университета, г. Москва, Россия  
*E-mail: sergey\_p84@mail.ru*

**Н.Н. Волгина,**  
педагог-психолог Центра психолого-медико-социального  
сопровождения детей и подростков Московского городского  
психолого-педагогического университета, г. Москва, Россия  
*E-mail: nataliv63@mail.ru*

**Н.А. Мамонтова,**  
учитель начальных классов Центра психолого-медико-социального  
сопровождения детей и подростков Московского городского  
психолого-педагогического университета, г. Москва, Россия  
*E-mail: sergnata@mail.ru*

---

<sup>1</sup> Методические рекомендации выполнены в рамках НИР сотрудниками Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков Московского городского психолого-педагогического университета

В настоящее время в отечественной педагогике и психологии остро стоит проблема диагностики и оценки функциональных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра, поскольку имеющиеся методики оценивают, как правило, одну определенную область развития или небольшую группу навыков. Актуальность проблемы обусловлена необходимостью разработки для каждого из этих детей индивидуальной коррекционно-образовательной программы, способствующей их социализации, повышению уровня социальной адаптации, развитию и результативному обучению. Разработка таких программ затруднена из-за отсутствия единого подхода к вопросам обучения и коррекции детей с аутизмом и возможна только на основании точных данных об уровне развития каждого ребенка, которые выявляются путем использования специальных оценочных методик. В результате исследования выявлены и описаны диагностические процедуры, которые применяются в образовательных организациях г. Москвы для составления индивидуальной программы обучения детей с расстройствами аутистического спектра, проведен сравнительный анализ этих диагностических методов, определены области применения каждого.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, диагностика, оценочные методики, функциональные навыки, индивидуальная коррекционно-образовательная программа

Методики, применяемые в работе с детьми, имеющими РАС, должны обеспечивать детальную оценку всех основных функциональных сфер, что связано, главным образом, с первазивным (всеобъемлющим) характером данного нарушения и асинхронией в развитии различных функциональных областей и навыков у этих детей.

Анализ применяемых в России методик показал, что большинство из них являются узкоспециализированными. Они направлены преимущественно на оценку определенной области развития или группы навыков. Так, например, «логопедические» методики направлены на обследование речи, «дефектологические» — преимущественно на оценку познавательного развития. Существует большое количество психологических методик, каждая из которых также направлена на обследование одной из сфер: эмоционально-волевой, интеллектуальной, межличностной и т.д. Таким образом, проведение комплексного обследования ребенка с РАС с целью разработки индивидуальной коррекционно-образовательной программы требует больших организационных, кадровых, материальных, временных ресурсов.

Дополнительная трудность заключается в том, что основу различных методик составляют разные концепции, теоретические подходы. Так, например, инструменты оценки могут разрабатываться на базе ней-

ропсихологического, психолингвистического, поведенческого, психоаналитического подходов и т.д. Таким образом, при составлении комплексной индивидуальной коррекционно-образовательной программы у специалистов могут возникать трудности, связанные с отсутствием единого подхода к коррекции и обучению детей с РАС.

В зарубежных странах разработаны и эффективно используются в практической работе с детьми, имеющими РАС, методики, включающие оценку нескольких функциональных областей развития и предназначенные для разработки комплексных индивидуальных коррекционно-образовательных программ. Использование в практической работе подобных методик позволяет упростить и повысить эффективность процедуры проведения диагностики и составления программ. При составлении программы на основе результатов тестирования с применением таких методик у участников образовательного процесса не возникает вопросов о парадигме дальнейшей коррекционной работы, т.к. основу одной методики составляет интегративный подход.

### Задачи исследования

В данной работе описаны результаты исследования, в котором были поставлены следующие задачи:

— выяснить, какие диагностические процедуры применяются в образовательных организациях г. Москвы с целью составления индивидуальной программы обучения детей с РАС;

— проанализировать возможности и области применения каждого метода, провести сравнительный анализ этих методов диагностики.

Для решения первой задачи было проведено анкетирование специалистов, работающих в детских садах, школах и центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ППМС-центрах) города Москвы.

Анкетирование проводилось в 52-х образовательных организациях. Из них: ППМС-центров — 37; ДОУ — 5; лекотек — 4; специальных (коррекционных) школ — 6.

В опросе приняли участие 52 человека. Из них: методисты (3 человека); педагог-психологи (25 человек); социальные педагоги (4 человека); руководители или директора организаций (8 человек); заместители директоров (12 человек).

*Задачи анкетирования:*

— выявление диагностических оценочных методик, используемых в образовательных организациях г. Москвы для оценки базовых навыков у детей с РАС;

— выявление диагностических оценочных методик, используемых в образовательных организациях г. Москвы для составления индивидуальных коррекционно-образовательных программ работы с детьми, имеющими РАС;

— выявление потребности образовательных организаций г. Москвы в дополнительных методах оценки уровня развития детей с РАС.

Для реализации поставленных задач были разработаны анкеты для специалистов организаций г. Москвы, осуществляющих образовательную деятельность с детьми, имеющими РАС.

Анкета включала следующие вопросы:

*Какие из перечисленных диагностических оценочных методик Вы используете в своей работе с детьми, имеющими РАС?*

Варианты ответов:

— психолого-педагогический профиль развития (ПЕР);

— шкала адаптивного поведения Вайнленд;

— оценка базовых речевых и учебных навыков (ABLIS-R);

— нейропсихологическое обследование;

— тест Векслера;

— прогрессивные (цветные) матрицы Дж. Равена;

— патопсихологическое обследование;

— логопедическое обследование;

— дефектологическое обследование;

— диагностика состояния моторной сферы;

— другие методики.

*Какие из перечисленных диагностических оценочных методик удобны с Вашей точки зрения для составления индивидуальных коррекционно-образовательных программ для детей с РАС?*

*Заинтересованы ли Вы в использовании дополнительных методов оценки уровня развития детей с РАС?*

### **Диагностические процедуры, применяемые в образовательных организациях г. Москвы с целью составления индивидуальной программы обучения детей с РАС**

В табл. 1 и на рис. представлены результаты анкетирования, из которых видно, насколько часто и какие методики используются специалистами в образовательных организациях г. Москвы при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра.

Анализ результатов проведенного анкетирования показал, что чаще всего в рамках диагностических процедур в работе с детьми с РАС специалисты применяют дефектологическое (92%) и логопедическое (89%), а также нейропсихологическое (83% опрошенных) и патопсихологическое (81% опрошенных) обследования.

Несколько реже в работе специалистами используются прогрессивные (цветные) матрицы Дж. Равена (79%) и тест Векслера

Таблица 1

**Частота использования диагностических оценочных методик в работе с детьми с РАС в образовательных организациях г. Москвы, принявших участие в опросе**

	Методы диагностики	Кол-во учреждений	Проценты
1	Дефектологическое обследование	48	92
2	Логопедическое обследование	46	89
3	Нейропсихологическое обследование	43	83
4	Патопсихологическое обследование	42	81
5	Прогрессивные / цветные матрицы Дж. Равена	41	79
6	Диагностика состояния моторной сферы	41	79
7	Тест Векслера	38	73
8	Психолого-педагогический профиль развития (PEP)	15	29
9	Шкала адаптивного поведения Вайнленд	11	21
110	Оценка базовых речевых и учебных навыков (ABLIS-R)	7	14
111	Другое	7	14

(73%). Значимый процент опрошенных (79%) диагностируют состояние моторной сферы детей (см. рис.). Необходимо отметить, что большинство специалистов, использующих вышеперечисленные методики в работе с детьми с РАС, отмечают их как наиболее удовлетворяющие задаче построения индивидуальных коррекционно-образовательных программ.

Обращает на себя внимание то, что только в некоторых случаях специалисты применяют в своей работе такие диагностические методики как Психолого-педагогический профиль развития (PEP) (29%), Шкала адаптивного поведения Вайнленд (21%) и Оценка базовых речевых и учебных навыков (ABLIS-R) (14%). При этом необходимо отметить,

**Диагностические методы**

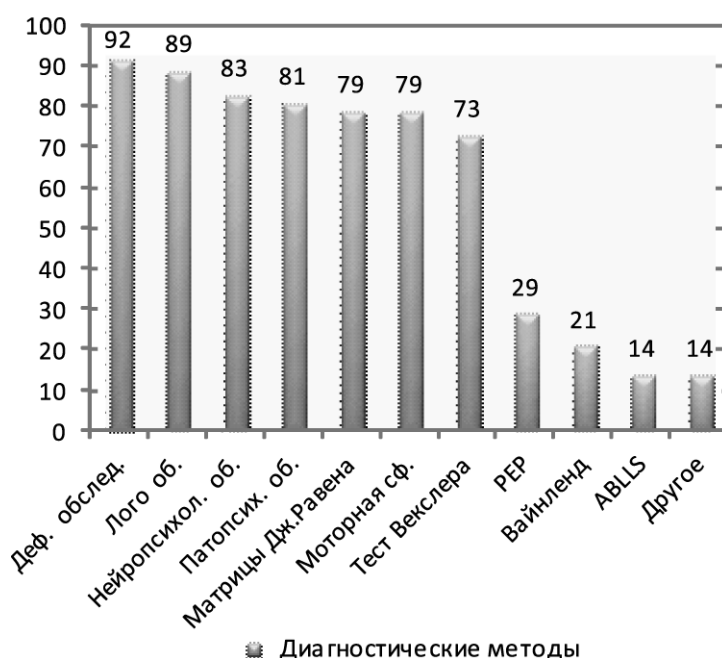


Рис. Результаты опроса специалистов образовательных организаций г. Москвы о выборе оценочных методик, используемых в работе с детьми с РАС (в %)

что упоминание названия данных методик вызывало интерес в связи с отсутствием информации о назначении и содержании диагностического материала. А также важно отметить тот факт, что под названием методики «Психолого-педагогический профиль (РЕР)» многие из опрошенных подразумевают не саму методику, а наблюдение и диагностику педагогом-психологом деятельности ребенка.

Необходимо отметить еще один факт. В некоторых случаях специалисты учреждений (14%) стремятся разработать на основе указанных ранее методик собственные диагностические материалы, либо проводят работу по адаптации диагностических методик, разработанных для детей условной «нормы» или для работы с учащимися с отклонениями в развитии. В подобных случаях указывались следующие варианты методик:

— Диагностическая программа по определению психологической готовности детей к школьному обучению (Н.И. Гуткина);

— Программа «Каролина» для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями (под ред. Н.Ю. Барановой);

— Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии «Маленькие ступеньки» (М. Питерси и Р. Трилор);

— Протокол обследования функционирования ребенка (возраст детей от 0 до 7-ми лет) и факторов среды (А.М. Казмин, А.И. Чугунова, Г.А. Перминова, С.В. Покровская, А.В. Егоров, Е.А. Абрамова);

— Наглядный материал для обследования детей (под ред. Е.А. Стребелевой);

— Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго).

По результатам опроса стало понятно, что многие специалисты различных образовательных организаций не знают о существовании таких методик как:

— Оценка базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R);

— Психолого-педагогический профиль развития (РЕР);

— Шкала адаптивного поведения Вайнленд.

Анализ результатов проведенного анкетирования позволил сделать вывод о том, что значительная часть опрошенных специалистов (92%), работающих в образовательных организациях г. Москвы с детьми, имеющими РАС, заинтересованы в расширении их диагностического инструментария.

### Сравнительный анализ методик

Сравнительный анализ методик, применяемых для оценки особенностей развития детей с РАС в образовательных организациях г. Москвы, проводился в два этапа.

На первом этапе осуществлялось сравнение методик по группе параметров «цель тестирования».

Цель данного этапа сравнения — выявить оценочные методики, позволяющие на основании результатов обследования разработать индивидуальные коррекционно-образовательные программы для детей с РАС. Результаты сравнительного анализа методик по целям тестирования представлены в табл. 2.

Поскольку при работе с детьми с РАС индивидуальная коррекционно-образовательная программа создается с целью формирования функциональных навыков и устранения нежелательных форм поведения, для ее разработки необходимы данные об уровне сформированности навыков, а также о наличии и особенностях проявления проблемного поведения. Этим критериям в большей или меньшей степени соответствуют следующие диагностические методики:

— методики логопедического обследования;

— методики дефектологического обследования;

— методика диагностики состояния моторной сферы;

— РЕР;

Таблица 2

**Сравнение диагностических методик по целям тестирования**

Цели тестирования	Логопедическое обследование	Дефектологическое обследование	Нейропсихологич. обследование	Патопсихологич. обследование	Прогрессивные матрицы Дж. Равена	Диагностика состояния моторной сферы	Тест Векслера	PEP	Шкала Вайнленд	ABLLS / ABLLS-R
Оценка сформированности навыков	+	+	–	–	–	+	–	+	+	+
Выявление проблемного поведения	–	–	–	–	–	–	–	+	+	+
Оценка уровня интеллектуального развития	–	+	–	+	+	–	+	–	–	–
Оценка состояния ВПФ	–	–	+	+	–	–	–	–	–	–
Уточнение диагноза	–	–	–	+	–	–	+	–	–	–
Оценка эффективности вмешательства	+	+	+	+	–	+	–	+	+	+
Определение причин школьной неуспешности	+	+	+	+	+	–	+	–	–	–

– шкала адаптивного поведения Вайнленд;  
– ABLLS-R.

Таким образом, анализ показал, что результаты обследования детей с РАС с использованием данных методик позволяют разработать индивидуальные коррекционно-образовательные программы для детей с РАС.

На *втором этапе* осуществлялось сравнение методик, результаты проведения которых позволяют разработать индивидуальные коррекционно-образовательные программы.

Цель данного этапа – выявить возможности каждой диагностической методики.

Сравнение данной группы методик осуществлялось по следующим параметрам:

- число оцениваемых сфер;
- число оцениваемых навыков;
- выявление нежелательного поведения;
- возраст обследуемых;
- наличие возрастного эквивалента;
- наличие ограничений по использованию;
- продолжительность тестирования;
- необходимость в специальном обучении специалистов.

Результаты сравнительного анализа методик по перечисленным параметрам представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Сравнительный анализ диагностических методик**

Параметры оценки	ABLLS-R	PEP	Шкала Вайнленд	Логопедическое обследование	Дефектологич. обследование	Диагностика состояния моторной сферы
Число оцениваемых сфер	25	7	4	1	9	1
Число оцениваемых навыков	554	103	295	121	252	83
Выявление нежелательного поведения	нет	да	да	нет	да	нет

Параметры оценки	ABLLS-R	PEP	Шкала Вайнленд	Логопедическое обследование	Дефектологич. обследование	Диагностика состояния моторной сферы
Возраст обследуемых	0–10 (при интеллектуальном снижении до 14-ти лет)	3–7 (при интеллектуальном снижении до 12-ти лет)	0–18	3–9	3–7	3–7 (при интеллектуальном снижении до 12-ти лет)
Наличие возрастного эквивалента	нет	да	да	нет	нет	нет
Ограничения по использованию	нет	нет	нет	да	да	да
Продолжительность тестирования	От нескольких недель до 1,5 мес.	1,5–2 часа	1 час	2 часа	8 часов	1–2,5 часа
Необходимость в специальном обучении специалистов	да	да	да	нет	да	да

Основными ограничениями по использованию методик являются особенности функционирования детей, делающие невозможным проведение тестирования: например, отсутствие речи, нежелание сотрудничать со взрослым и т.д.

### Выводы

Таким образом, исследование и сравнительный анализ диагностических оценочных методик, используемых в работе с детьми, имеющими РАС, в образовательных организациях г. Москвы, позволили сделать следующие выводы:

— В ходе диагностической работы с детьми, имеющими РАС, в г. Москва наиболее часто используются методики дефектологического, логопедического, нейропсихологического, патопсихологического обследования.

— Методика оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R), шкала адаптивного поведения Вайнленд и психолого-педагогический профиль ребенка (PEP) в работе с детьми, имеющими РАС, в образовательных организациях г. Москвы используются редко.

— Далеко не все диагностические процедуры, применяемые в образовательных учреждениях, дают возможность составить на их основе индивидуальную программу обучения.

— Данные, полученные в результате применения диагностических оценочных методик логопедического, дефектологического обследования, шкалы адаптивного поведения Вайнленд, методики PEP и методики оценки базовых речевых и учебных навыков ABLLS-R позволяют разработать индивидуальные коррекционно-образовательные программы для детей с РАС. ■



## Литература

1. Векслер Д. Шкала интеллекта Векслера для детей. Руководство. Челябинск, 2003.
2. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. М., 2004.
3. Глозман Ж.М., Потанина А.Ю., Соболева А.Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 80 с.
4. Корсакова Н.К. Микадзе Ю.В. Балашова Е.Ю. Неудачающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. М., 1997.
5. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. М.: Просвещение, 1991.
6. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М.: Изд-во МГУ, 1973.
7. Манелис Н.Г. Сравнительный нейропсихологический анализ формирования высших психических функций у здоровых детей и у детей с аутистическими расстройствами. Автореферат дисс. ... канд. психол. наук. М., 2000.
8. Перселени Л.И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности младших школьников. Учебно-методическое пособие. Серия: Библиотека практического психолога. М., 1996.
9. Плаксунова Э.В. Стимуляция и развитие движений у детей с расстройствами аутистического спектра. М., 2011. 222 с.
10. Практикум по патопсихологии / Под ред. Б.В. Зейгарник, В.В. Николаевой, В.В. Лебединского. М., 1987.
11. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. Методическое пособие / Под ред. Е.А. Стребелевой. Изд. 4-е. М., 2009.
12. Равен Дж. К., Стайл И., Равен М. Цветные прогрессивные матрицы. Изд. 3-е стереотип. М.: Когито-центр, 2004.
13. Равен Дж., Равен Дж. К., Корт Дж. Цветные прогрессивные матрицы. Руководство к тесту Равена: Раздел 2. Перевод с английского издания 1998. М., 2009.
14. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. Практическое руководство. М., 2007.
15. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Диагностический комплект психолога (методическое руководство). М., 2007.
16. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Руководство по психологической диагностике: дошкольный и младший школьный возраст. Методическое пособие. М., 2000.
17. Хаустов А.В., Красносельская Е.Л., Хаустова И.М. Дети с расстройствами аутистического спектра. Протокол педагогического обследования // Практика управления ДОУ. 2014. № 1. С. 32–50.
18. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. М., 1998.
19. Cooper J.O., Heron T.E., Heward W.L. Applied Behavior Analysis. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc. 1987.
20. Partington J.W. The Assessment of Basic Language and Learning Skills- Revised (The ABLLS-R). The ABLLS-R Protocol. Behavior Analysts, Inc., 2006. 94 p.
21. Partington J.W. The Assessment of Basic Language and Learning Skills- Revised (The ABLLS-R). Scoring Instructions and IEP Development Guide (The ABLLS-R Guide). Behavior Analysts, Inc., 2006. 148 p.
22. Schopler E., Reichler R., Bashford A., Lansing M., Marcus L. Psychoeducational Profile-Revised (PEP-R). Austin, TX: PRO-ED. 1990.
23. Skinner B.F. Verbal Behavior. 1957.
24. Sparrow S., Balla D., Cicchetti D. Vineland Adaptive Behavior Scales. Circle pines, M.N. // American Guidance Service. 1984.
25. Sundberg M.L., Partington J.W. Teaching language to children with autism or other developmental disabilities. 1998.

## **Comparative analysis of diagnostic tools that are used in educational facilities of Moscow city during the work with children with autism spectrum disorder<sup>1</sup>**

**N.G. Manelis,**

Ph.D. in Psychology, Deputy Head of the Center for Psychological,  
Medical and Social Support to Children and Adolescents  
of the Moscow State University of Psychology and Education.  
Moscow, Russia  
*E-mail: n.manelis @ gmail.com*

**A.V. Khaustov,**

Ph.D. in Pedagogy, Special education teacher of the Center for Psychological,  
Medical and Social Support to Children and Adolescents  
of the Moscow State University of Psychology and Education.  
Moscow, Russia  
*E-mail: arch2@mail.ru*

**S.N. Pancyr,**

Ph.D. in Psychology, educational psychologist of the Center for Psychological,  
Medical and Social Support for Children and Adolescents  
of the Moscow State University of Psychology and Education.  
Moscow, Russia  
*E-mail: sergey\_p84@mail.ru*

**N.N. Volgina,**

Special education teacher of the Center for Psychological,  
Medical and Social Support to Children and Adolescents  
of the Moscow State University of Psychology and Education.  
Moscow, Russia  
*E-mail: nataliv63@mail.ru*

**N.A. Mamontova,**

Elementary school teacher of the Center for Psychological,  
Medical and Social Support to Children and Adolescents  
of the Moscow State University of Psychology and Education.  
Moscow, Russia  
*E-mail: sergnata@mail.ru*

Currently one of the thorniest question of Russian education and psychology is the problem of diagnostics and functional assessment of skills in children with autism spectrum disorders since existing methods usually access one specific area of development or small set of skills. Urgency of this issue is explained by necessity of development for each of these children individual educational and treatment plan aimed at their socialization, raising their social adaptation, development and efficient education. Development of such plans is complicated due to lack of the unified approach to the issues of education and treatment of children with autism and may be based only on accurate data about developmental level of each child, that can be determined only through the use of special assessment tools. In the results of the research the diagnostics procedures that are used in the educational facilities of Moscow in order to develop individual educational plan for children with autistic spectrum disorders were determined and described, the comparative analysis of these diagnostics tools was accomplished, the areas of used of each method was determined.

**Keywords:** autism spectrum disorders, assessment methods, functional skills, individual educational and treatment plan

---

<sup>1</sup> Methodical recommendations were completed within the framework of the research work of the professionals of the Center for Psychological, Medical and Social Support to Children and Adolescents of the Moscow State University of Psychology and Education.

---

# Речь и коммуникация при расстройствах аутистического спектра

---

**К.Н. Виноградова,**

студент факультета «Психология и науки о языке»

Университетского Колледжа Лондона,

Университет Лондона.

Москва, Россия

*E-mail: k.vinogradova.12@ucl.ac.uk*

В статье представлен обзор зарубежных исследований, посвященных проблемам развития речи и коммуникации у людей с расстройствами аутистического спектра. Показано, что речь людей с аутистическими расстройствами часто имеет специфические черты, проявляющиеся прежде всего в нарушениях ее прагматической стороны, в необычных интонациях, эхолалиях; также имеются сложности при восприятии речи собеседника. В то же время отмечается противоречивость результатов исследований по данной проблеме, что обусловлено разнообразными причинами и не позволяет в настоящее время прийти к единому мнению по ряду вопросов.

**Ключевые слова:** аутизм, расстройства аутистического спектра, речь, коммуникация, типичное развитие, психология развития

Расстройства аутистического спектра (РАС) — это достаточно неоднородная группа нарушений развития, для которой характерен прежде всего устойчивый дефицит в различных аспектах социального взаимодействия, таких как вербальная и невербальная коммуникация, эмпатия, эмоциональное развитие и трудности в понимании социального подтекста. Для людей с РАС характерны также стереотипное поведение, привязанность к ритуалам и ограниченные фиксированные интересы [64]. Развитие речи, усвоение языка могут проходить почти без отклонений от нормы, как, например, при синдроме Аспергера, но чаще всего нарушения в этой сфере имеют-ся [32]. В этих случаях, как показывают данные, у индивидов наблюдается атипичный объем зон мозга, связанных с речью, чего не замечено у людей с РАС без види-

мых отклонений [33]. Тем не менее, атипичные паттерны активации при решении лингвистических заданий замечены у обеих групп [14].

Задержка развития речи — одна из наиболее распространенных жалоб родителей детей с подозрением на РАС [15]. Часто задержка эта довольно значительна: первые слова произносятся ребенком в возрасте 38-ми месяцев, в то время как при нормальном развитии это происходит в возрасте 8—12-ти месяцев [24]. По некоторым данным, от 25% [59] до 50% [45] людей с РАС вообще не овладевают функциональными речевыми навыками. Для речи практически всех людей с РАС характерны специфические проблемы в области прагматики, необычные интонации и часто — эхолалии [36]. Затронутыми также оказываются и другие аспекты речи: синтаксис, морфоло-

гия, семантика и фонология; нередко возникают трудности при восприятии речи других людей.

Целью статьи является обзор зарубежных исследований означенных аспектов речевого развития людей с расстройствами аутистического спектра.

## Особенности речи людей с РАС

### *Прагматика*

Прагматика является, возможно, наиболее «социальной» частью речи, поскольку она предполагает осведомленность о нуждах и особенностях собеседника и приспособление под них речи. Под прагматикой обычно понимается использование речи в качестве средства коммуникации, что включает в себя как вербальную часть (подбор лексики в зависимости от уровня собеседника, использование указательных и других местоимений и т.д.), так и невербальную: жесты, выражения лица, контакт глаз и т.д. [31]. По распространенному мнению, этот аспект речи наиболее тесно связан с теорией сознания, или моделью психического [6]. Прагматическая сторона речи при РАС затронута чаще всего и наиболее устойчиво: данные показывают, что во многих случаях она остается проблемной также и у детей с РАС, не имеющих трудностей при обучении в школе [43], и даже у людей, кому диагностировали РАС в детстве, а позже проявления аутизма сгладились [49]. Более того, в отличие от других расстройств коммуникации, прагматические проблемы речи у людей с РАС усугубляются с увеличением речевой активности [11].

Исследования показывают, что, как правило, люди с РАС склонны использовать излишне формальный или конкретный набор слов и нестандартные грамматические конструкции вне зависимости от социального контекста [53]. Они также менее склонны использовать междометия для заполнения речевых пауз [30]. Отмечаются и другие трудности: неумение дать адекватный по размеру [37] и содержанию [9] от-

вет на вопрос или реплику собеседника, задавать уместные вопросы [25] и ориентироваться на реакцию собеседника при подаче информации [13].

Также проблемным навыком является способность «ремонтировать» речь — поправлять и уточнять свои высказывания, то есть соотносить сказанное с реакцией собеседника, с его просьбой о коррекции, и у людей с РАС затруднено понимание того, что именно нуждается в уточнении [20]. Некоторые эксперименты, однако, показывают, что люди с РАС способны на подобный «ремонт», но, тем не менее, делают большое количество неподходящих поправок [63].

К прагматическим способностям также относится способность ко лжи. Опрошенные родители детей с РАС часто утверждают, что их дети не лгут [34], и проведенные исследования показывают, что люди с РАС испытывают трудности с обманом и пониманием цели обмана [67], по крайней мере, в экспериментальных условиях. Однако, будучи поставленными в ситуацию, когда им необходимо солгать по своей собственной воле для своей пользы, люди с РАС также могут пойти на обман. Так, в эксперименте Li и др. [19] дети с РАС должны были угадать название игрушки за их спиной по ассоциированному с ней звуковому сигналу (например, смех персонажа детской программы, указывающий на игрушку соответствующего персонажа). В ключевом моменте эксперимента, во время которого этот звуковой сигнал не имел никакой связи с игрушкой, экспериментатору якобы было необходимо на время покинуть комнату, и он давал четкое указание не подглядывать. По возвращении экспериментатор спрашивал, подглядывал ли ребенок, какая игрушка за его спиной, и почему он так думает. Большинство подглядевших детей — как с диагностированным РАС, так и типично развивающихся (ТР), отрицали факт подглядывания, хотя первым впоследствии было сложнее поддерживать неправдивую историю.

Более того, люди с РАС также способны на «белую ложь» (обычно используется,

чтобы не обидеть или не огорчить другого), несмотря на данные предыдущих экспериментов, показавших, что они не могут выявить «белую ложь» и понять ее причины [21]. В тесте на способность к «белой лжи» во второй части эксперимента Li и др. [19] дети получали в качестве вознаграждения за выполнение задания приз, который им нравился меньше (эту информацию получали на предварительной фазе эксперимента, когда экспериментатор предлагал участнику один из призов — игрушку или кусок мыла — и спрашивал, какой из них ему хочется получить). После вручения нежелательного приза экспериментатор покидал комнату и, вернувшись, спрашивал, понравился ли ребенку приз. Ответ оценивался по трехбалльной шкале в зависимости от его убедительности. Дети с РАС не отличались от контрольной группы по этим параметрам. Неясно, однако, что являлось мотивацией к «белой лжи»: желание не обидеть или же простые правила вежливости, выученные ребенком.

Еще одной чертой людей с РАС являются трудности применения так называемых «связывающих указательных конструкций» (*cohesive ties of reference*)<sup>1</sup>, использование которых помогает сделать текст более легким для восприятия. Этим термином могут называть разнообразные элементы текста, относящиеся к одному и тому же предмету, такие как (в исследовании Baltaxe и D'Angiola [5]) местоимения «он», «оно», указательные конструкции, например, «этот кот», и сравнительные конструкции, например, «большой»). Несмотря на то, что участники с РАС были способны использовать эти элементы речи, они делали это значительно реже, чем дети со специфическим расстройством речи (СРР) и типично развивающиеся (ТР) с тем же показателем относительной длины фраз [5].

### *Просодия*

Прагматические способности тесно связаны с просодией — ритмическими и инто-

национными характеристиками речи. Просодические особенности также являются наиболее распространенными коммуникационными проблемами у людей с РАС. Например, одно из исследований, в котором участвовали 30 человек с высокофункциональным аутизмом и синдромом Аспергера и 53 контрольных лица, показало, что люди с РАС в среднем используют более «необычную» интонацию, включая неподходящее лексическое ударение и речевой резонанс, равно как и большую монотонность или, наоборот, певучесть. Речь их могла быть охарактеризована как слишком медленная или слишком быстрая. Кроме того, было показано, что первая группа была в среднем «громче», но громкость, тем не менее, не выходила за границы нормальной [55].

### *Синтаксис*

Синтаксис — это устойчивая и специфичная для конкретного языка система правил, согласно которым конструируются словосочетания и предложения. До определенных пор считалось, что в речи людей с РАС синтаксис не нарушается, однако позже были проведены исследования, поставившие этот тезис под вопрос (и в целом не существует единого мнения относительно этого аспекта речи при РАС). Например, было показано, что дети с аутизмом по сравнению с ТР детьми и детьми с синдромом Дауна испытывали больше проблем с пониманием предложений с переходными глаголами (например, «девочка моет тарелку»), нежели с непереходными («девочка бежит»). При проверке этого использовалось задание, в котором требовалось выбрать из двух картинок ту, которая наиболее полно соответствует смыслу предложения [44]. Помимо этого, Pierce и Bartolucci [42] было замечено, что во время проводимых ими интервью дети с РАС в среднем были склонны использовать более простые грамматические конструкции, чем дети без отклонений в развитии с таким же показателем вербального IQ. Следует, однако, за-

<sup>1</sup> В русском языкознании этот вид связи предложений называют морфологическими средствами связи (прим. автора).

## Особые дети — особый взгляд на мир



метить, что в годы, когда эти эксперименты были проведены, не существовало единого и четкого определения и системы диагностических критериев для аутизма, и поэтому группа людей с этим диагнозом была крайне вариабельна [31].

В то же время, в ряде более недавних исследований не было обнаружено нарушений в сфере синтаксиса, характерных конкретно для людей с РАС. К примеру, лонгитюдное исследование, проведенное Tager-Flusberg и др. [1], показало, что развитие умения владеть синтаксисом и усложнение грамматических конструкций у детей с РАС и детей с синдромом Дауна происходит примерно в одинаковом темпе, однако дети с РАС использовали меньше слов, принадлежащих к служебным частям речи. Несколько исследований, сравнивавших детей с аутизмом и детей с нормальным развитием с равными показателями средней длины фраз [48] или психологическим возрастом [66], не нашли значительных различий между этими группами, не считая разве что более ограниченного репертуара синтаксических конструкций и некоторой их упрощенности в первом случае. Одно более раннее исследование обнаружило сходства между развитием речи у детей с аутизмом и у детей-дислектиков (что сейчас, вероятно, можно квалифицировать как специфическое расстройство речи) с задержкой речи [8]. Более современное исследование дает основания полагать, что только у части людей с РАС, для которой характерен низкий коэффициент интеллекта, развитие речи в отношении как минимум некоторых синтаксических аспектов сходно с также с развитием речи у людей с СРР [51].

### *Морфология*

Морфемами называют минимально значимые компоненты слов, такие как корни и приставки, составляющие и изменяющие слова согласно установленным в языке морфологическим правилам. Существует достаточно небольшое количество исследований о развитии понимания грамматических свойств слов при РАС. Часть исследований не выявили значительных нару-

шений в этой сфере, или, иными словами, по крайней мере, на ранних стадиях языкового развития способность использовать морфологические правила у вербальных аутистов примерно аналогична такой способности у типично развивающихся детей [66]. При выполнении задания на способность образовывать формы прошедшего времени глаголов мальчики с высокофункциональным аутизмом и их типично развивающиеся сверстники не отличались по количеству ошибок и правильности ответов в эксперименте Walenski и др. [65]. Первых, однако, отличал паттерн ответов, также характерный для синдрома Туретта: скорость ответа была выше, чем у контрольной группы, в заданиях на продукцию прошедшего времени правильных глаголов, но не в вопросах с неправильными глаголами [65].

На примере отдельных случаев одаренных детей с РАС, например, Lake J.K., Humphreys K.R., Cardy S. [32], также видно, что подобные индивиды могут владеть морфологией на уровне выше среднего. В противовес этому, ряд других исследований имеют противоположные результаты. Так, анализ спонтанных фраз аутичных детей и детей-дислектиков (вероятно, СРР в современной терминологии) показал: использование девяти исследованных морфем обеими группами схоже [8]. Более новое исследование, проверявшее англоязычных детей с РАС на соответствие критериям СРР, также обнаружило сходство между детьми с этими диагнозами в данной части. В этом исследовании тестировались две способности: использование окончаний третьего лица единственного числа («-s» и «-es») и прошедшего времени («-ed»). Для проверки первой способности ребенку задавались вопросы, которые требовали ответов в английском простом настоящем времени (например, «чем занимается инженер?»), в форме третьего лица глаголов которого добавляется окончание -s (-es), а формы всех остальных лиц одинаковы.

При тестировании способностей использовать прошедшее время от детей требовалось описать картинку по образцу: участнику предъявляли две связанные друг с другом картинки: одна показывала персонажа в процессе выполнения действия, а вторая — после его окончания. Экспериментатор демонстрировал первую картинку и описывал ее («на этой картинке человек копает яму»), затем показывал вторую картинку и просил ребенка сказать, что человек сделал. Среди участников было выявлено две подгруппы: одна включала детей с нормальным и высоким коэффициентом интеллекта, и они использовали необходимые морфемы в соответствии с нормами, для второй же был характерен низкий коэффициент интеллекта и морфологические ошибки, схожие с ошибками при СРР [51]. Вдобавок к этому присутствовали ошибки, характерные только для РАС, — такие как эхолалия при ответах и повторение ответов на предыдущие вопросы [8].

#### *Семантика*

Семантика в данном случае рассматривается как понимание значения слов и связи этих значений с объектами реального мира и с абстрактными концептами. Она также является сравнительно сильной стороной речевого развития людей с аутизмом, однако и при изучении данного аспекта языка, как и во многих других областях исследований аутизма, результаты не позволяют сделать однозначный вывод. Часть исследований не выявляет значительных отклонений: например, исследование Ramondo и Milech [47] показало, что аутичные дети, так же как и дети ТР, лучше запоминают семантически связанные слова и цельные предложения, чем случайные наборы слов, хотя в речи детей с РАС грамматические связи более слабые. Кроме того, они способны использовать порядок слов в предложении для понимания активных и пассивных конструкций<sup>1</sup> [41]. В этом экс-

<sup>1</sup> Поскольку в английском языке нет падежей и почти нет спряжений глаголов, синтаксические роли (подлежащее, дополнение и т.п.) распределяются исходя из положения слова в предложении, и потому порядок слов имеет непосредственное влияние на смысл предложения (прим. автора).

перименте от участников требовалось разыграть действия, описанные в услышанном предложении: часть предложений была в активном залоге (например, «человек съел яблоко»), часть — в пассивном («яблоко съедено человеком»). Предложения также отличались правдоподобностью смысла: неправдоподобные, нейтральные и правдоподобные. Участники с РАС демонстрировали уровень понимания грамматических структур, равный контрольной группе с таким же показателем рецептивной речи (слушание, чтение). Следует, однако, заметить, что они были менее подвержены влиянию неправдоподобности смысла (например, «лев был съеден антилопой»), то есть меньше использовали статистическую вероятность нахождения определенного предложения в речи, нежели дети ТР [41].

Представляется интересным тот факт, что, хотя люди с РАС, подобно людям без нарушений развития, поддаются семантическому праймингу (управлению, усилению) словами, прайминг изображениями оказывает намного более сильное действие, чем прайминг словами, в то время как у контрольной группы различий между этими двумя условиями выявлено не было [28].

Результаты ряда исследований дают основание полагать, что аутичные дети следуют той же траектории развития семантического понимания, что и дети ТР, но запаздывают в определенных аспектах. Это подтверждает исследование Тек и др. [17], сравнивавшее расширение пассивного словарного запаса у детей с РАС и у детей ТР. Работа состояла из двух частей: одна посвящена была исследованиям т.н. noun bias — тенденции связывать новые слова с предметами, а не с действиями, вторая — share bias — тенденции связывать новые слова с формой объекта, а не с другими его характеристиками. Тестирование проводилось при помощи нескольких демонстраций видео, сопровождавшихся фразами на-

подобие «смотри, тупен!» (в первой части слова были подобраны так, чтобы для англоговорящего ребенка они звучали в равной степени как глагол и как существительное), после чего показывались два других видео, и требовалось указать, на каком из них изображено то, что обозначается новым словом. Дети с РАС (средний возраст — 33 месяца) с тем же успехом связывали новые слова с новыми объектами, что и контрольная группа, но во второй части они были более склонны выбирать объекты такой же текстуры, нежели такой же формы, что и продемонстрированный прежде объект. При типичном развитии переход от первого ко второму происходит до достижения двухлетнего возраста [17]. Небезынтересно также, что Чагман и др. [38], исследовавшие развитие языковых навыков у 124 дошкольников, обнаружили, что отставание в продуцировании первых слов было меньшим, нежели отставание в проявлении первых признаков понимания речи других. Продуцирование, однако, следовало за пониманием, что соответствует паттерну нормального развития [17].

#### *Восприятие речи*

Как уже было упомянуто выше, интерпретация людьми с РАС отдельных слов может быть менее подвержена влиянию контекста. Это подтверждается исследованием, проведенным на студентах без диагноза РАС, в котором была обнаружена негативная связь между результатами теста на наличие аутистических черт и силой эффекта Ганонга<sup>1</sup> [57]: при прослушивании ряда слов, крайними значениями которого были kiss (существующее английское слово) и giss (несуществующее английское слово), а промежуточные варианты отличались друг от друга в равной мере, переход от восприятия первого к восприятию второго у людей с более выраженными аутистическими чертами наступал раньше. В исследовании Нарре и др. [22] люди с

<sup>1</sup> Эффект Ганонга (Ganong effect) показывает влияние смыслового контекста на восприятие фонем. В ситуации, когда несуществующее слово, отличающееся от существующего одной фонемой, презентуется в контексте предложения, индивид с большей вероятностью услышит похожее по звучанию знакомое слово, нежели то, что на самом деле было произнесено (прим. авт).



РАС продемонстрировали дефицит способности воспринимать омографы (разные слова, совпадающие по написанию) в контексте предложений и таким образом извлекать верный смысл и произношение. Данный феномен связывают с теорией слабой центральной когерентности [26].

Проблемы с восприятием контекста потенциально являются одним из факторов, вызывающих трудности понимания письменной речи. Действительно, в ряде исследований показано, что люди с РАС делают больше ошибок в ответах на вопросы по содержанию прочитанного [26, 27, 40]. Это, однако, не связано с дефектом процессов первого уровня обработки информации, таких как использование уже наличествующих знаний для понимания смысла. Проблемы, по всей видимости, присутствуют на уровнях более высоких [54].

Способность воспринимать звуковые характеристики речи у людей с РАС также нарушена: в эксперименте Diehl и др. [50] подростки с РАС были менее склонны использовать интонацию для понимания предложений с двойным смыслом. В то же время, если понимание двойного смысла достигалось путем анализа синтаксических конструкций, результаты двух групп не отличались друг от друга. Помимо этого, взрослые с диагностированным РАС также испытывают трудности с извлечением из интонации информации об эмоциональной окраске произносимых фраз: в задании, где требовалось идентифицировать эмоцию, с которой произносилось женское имя, эта группа делала значительно больше ошибок [39]. Это может быть отчасти связано с аномалиями в кодировании высоты звука в продолговатом мозге [16]. Вместе с тем, эксперименты показывают, что подгруппа людей с РАС (20% в эксперименте Jones и др. [3]) более чувствительна к изменениям частоты речевых и неречевых звуков [3, 4], в частности, музыки [23]. Это, вероятно, влияет на способность различения и категоризацию фонем в контексте речи, поскольку внимание концентрируется на мелких деталях, и благодаря этому лингвисти-

## Особые дети — особый взгляд на мир



чески релевантные черты упускаются [61]. Другим фактором, оказывающим влияние на восприятие речи при РАС, может быть обнаруженная Gervais и др. [2] абнормальная активация коры при обработке речевых стимулов, а именно, — отсутствие активации передней височной борозды, ответственной за обработку речи. В то же время, паттерн активации в ответ на неречевые стимулы был не отличим от контрольной группы [2]. Это наблюдение также объясняет трудности с привлечением внимания аутичных детей к речевым стимулам [10] и с концентрацией на них [7], равно как и тот факт, что они не отдают предпочтения этой категории стимулов [29].

### *Лексика*

Определенные различия между детьми с РАС и другими группами также присутствуют в составе и величине словарного запаса. Так, например, Bruckner и др. [11] в своем исследовании выявили, что в содержании теста пассивного словарного запаса МакАртура (Receptive Vocabulary scale of the MacArthur Communicative Development Inventory for Infants) имеется группа слов, которые с большей вероятностью будут понятны аутичному ребенку, нежели ребенку ТР, равно как и группа слов, для которой верно обратное. Сравнение спонтанной речи детей с РАС и детей с синдромом Дауна выявило дефицит первых в использовании слов, описывающих психологические состояния, связанные с мышлением, таких как «думать», «помнить», «представлять» [58]. Частота использования слов, выражающих желания (хотеть, желать), эмоции (смех, улыбка, радость) и чувства (видеть, слышать, осязать), была примерно одинакова [58]. Этот дефицит связывают с развитием теории познания, и исследование Ziatas и др. [68] придало вес этой теории, выявив связь между пониманием этой категории слов и успехами прохождения теста на понимание ложных убеждений.

Одной из отличительных черт речи детей с РАС является использование так называе-

мого жаргона. Жаргон в нашем случае — группа слов, названий, не существующих или не используемых в языке, на котором говорит окружение индивида, но изобретенных самим индивидом и используемых им взамен реальных названий [36]. Это может быть связано с проблемами исправления ошибок при кодировании, когда индивид неверно услышал какое-либо слово и связал его с объектом, и впоследствии не обновлял эту информацию [18]. Или это может в целом означать трудности с видением связей между объектами и словами, их обозначающими, так же как и служить «коммуникативным мостом» в тех случаях, когда ребенок не знает, что ответить (там же).

### *Эхолалия*

Эхолалия является другой характерной чертой речи при РАС. Эхолалией называют простое повторение отрывков речи или звуков сразу же после их произнесения или через определенное время, и в зависимости от этого эхолалия разделена на два подтипа: отсроченную и мгновенную [46]. Первоначально они считались просто бездумными автоматическими повторениями, не несущими никакой функции [52], однако позже эта точка зрения была пересмотрена. Исследование Tarplee и Barron [60] выявило, что, вероятно, для детей с РАС это является некоторым особым способом коммуникации. Авторы отслеживали спонтанные коммуникации матери с ее аутичным сыном, и ими было замечено, что, используя эхолалические повторения фраз из мультфильмов, ребенок пытается вызвать совершенно определенную реакцию у матери — повторение этой же фразы, в то время как любой другой ответ ребенка не удовлетворял. Более того, сама мать использовала эти фразы для общения с сыном. Вдобавок к этому, в другом исследовании было замечено, что каждая фраза употребляется ребенком только в определенном контексте. Отсроченная эхолалия может также служить другим целям, таким как смена темы на более интересную для ребенка и попытка занять позицию власти

[35]. Что касается мгновенной эхолалии, то, как было предположено Violette и Swisher [62], она тоже применяется в определенных ситуациях: когда ребенок слышит незнакомые слова, произнесенные директивным тоном. Помимо этого, она может быть использована при попытке противоречить даваемым ребенку указаниям или при выражении несогласия с исправлением его речи [56].

## Выводы

В целом исследования речи и коммуникации у людей с РАС едва ли позволяют сделать однозначный вывод в отношении какого-либо из ее аспектов вследствие неоднородности результатов исследований, зачастую противоречивых. Отчасти причиной того является неоднородность самой группы людей с РАС и их способностей,

которые варьируются от полного отсутствия речи у низкофункциональных аутистов до практически сохранной речи у людей с синдромом Аспергера. Часть исследователей, как уже было сказано выше, полагают, что существует несколько подтипов людей с РАС, включая группу, в своем языковом развитии сходную с людьми со специфическим расстройством речи. Другим фактором, приводящим к конфликтующим результатам, является тот факт, что до сравнительно недавнего времени не существовало единого и четкого определения аутизма, и зачастую такой диагноз получали дети с простой умственной отсталостью или с другими расстройствами.

В качестве возможного будущего направления исследований следует предложить выявление подтипов РАС по речевому критерию и четкая их характеристика, что может иметь большое прикладное значение при терапии людей с таким диагнозом. ■

## Литература

1. A longitudinal study of language acquisition in autistic and Down syndrome children / *Tager-Flusberg H. [et al.] // Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1990. 20. 1–21.
2. Abnormal cortical voice processing in autism / *Gervais H. [et al.] // Nature Neuroscience*. 2004. 7. 801–802.
3. Auditory discrimination and auditory sensory behaviours in autism spectrum disorders / *Jones CRG [et al.] // Neuropsychologia*. 2009. 47(13). 2850–8.
4. Auditory perception and attention as reflected by the brain event-related potentials in children with Asperger syndrome / *Lepistö T. [et al.] // Clinical Neurophysiology*. 2006. 117 (10). 2161–2171.
5. *Baltaxe C.A. D'Angiola N.* Cohesion in the disclosure interaction of autistic, specifically language-impaired, and normal children // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1992. Vol. 22 (1). 1–21.
6. *Baron-Cohen S.* Without a theory of mind one cannot participate in a conversation. *Cognition*, 1988. Vol. 29. 83–84.
7. Behavioral and physiological responses to child-directed speech of children with autism spectrum disorders or typical development / *Watson L.R [et al.] // Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2011. 42 (8). 1616–29.
8. *Cantwell D., Baker L., Rutter M.* A comparative study of infantile autism and specific developmental receptive language disorders – IV. Analysis of syntax and language function // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1978. Vol. 19. 351–362
9. *Capps L., Kehres J., Sigman M.* Conversational abilities among children with autism and children with developmental delays // *Autism*. 1998. 2. 325–344.
10. Children with autism fail to orient to naturally occurring social stimuli / *Dawson G. [et al.] // Journal of Autism and developmental disorders*. 1998. 28 (6). 479–485.
11. Communication deficits in pediatric complex partial seizure disorders and schizophrenia / *Caplan R. [et al.] // Development and Psychopathology*. 1994. 6. 499–517.

12. Construct validity of the MCDI-I receptive vocabulary scale can be improved: Differential item functioning between toddlers with autism spectrum disorders and typically developing infants / *Bruckner C. [et al]* // Journal of Speech, Language, and Hearing Research. 2007. Vol. 50. 163–1638.
13. Conversational Behaviors in Youth with High-functioning ASD and Asperger Syndrome/ *Paul R. [et al]* // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2009. 39 (1). 115–125.
14. Cortical activation and synchronization during sentence comprehension in high-functioning autism: Evidence of underconnectivity / *Just M.A. [et al.]* // Brain. 2004. 127. 1811–1821.
15. *De Giacomo A., Fombonne E.* Parental recognition of developmental abnormalities in autism. // European Child Adolescent Psychiatry, 1998. 7. 131–136.
16. Deficient brainstem encoding of pitch in children with Autism Spectrum Disorders/ *Russo N.M. [et al.]* // Clinical Neurophysiology. 2008. 119 (8). 1720–1731.
17. Do children with autism spectrum disorders show a shape bias in word learning? / *Tek S. [et al]* // Autism Research. 2008. 1. 208–222.
18. *Eigsti I. M., Bennetto L., Dadlani M.* Beyond pragmatics: Morphosyntactic development in autism // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2007. Vol. 37. 1007–1023.
19. Exploring the ability to deceive in children with autism spectrum disorders / *Li A. S. [et al.]* // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2010. 41. 185–195.
20. *Geller E.* An investigation of communication breakdowns and repairs in verbal autistic children // The British Journal of Developmental Disabilities. 1998. 44. 71–85.
21. *Happe F.G.E.* An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults // Journal of Autism and Developmental Disorders. 1994. 24. 129–154.
22. *Happe F.* Central coherence and theory of mind in autism: Reading homographs in context // British Journal of Developmental Psychology. 1997. 15. 1–12.
23. *Heaton P., Pring L., Hermelin B.* Musical processing in high functioning children with autism, // Annals of the New York Academy of Sciences. 2001. 930. 443–444.
24. *Howlin P.* Outcome in high-functioning adults with autism with and without early language delays: Implications for the differentiation between autism and Asperger syndrome // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2003. 33. 3–13.
25. *Hurtig R., Ensrud S., Tomblin J.B.* The communicative function of question production in autistic children // Journal of Autism and Developmental Disorders. 1982. 12 (1). 57–69.
26. *Joliffe T., Baron-Cohen S.* A test of central coherence theory: Linguistic processing in high-functioning adults with autism or Asperger syndrome: Is local coherence impaired? // Cognition, 1999. 71. 149–18.
27. *Joliffe T., Baron-Cohen S.* Linguistic processing in high-functioning adults with autism or Aspergers syndrome: is global coherence impaired? // Psychological Medicine, 2000. 30. 1169–1187.
28. *Kamio Y. & Toichi M.* Dual Access to Semantics in Autism: Is Pictorial Access Superior to Verbal Access? // Journal of Child Psychology and Psychiatry, 2000. 41. 859–867.
29. *Klin A.* Young autistic children's listening preferences in regard to speech: A possible characterisation of the symptom of social withdrawal // Journal of Autism and Developmental Disorders, 1991. 21. 29–42.
30. *Lake J.K., Humphreys K.R., Cardy S.* Listener vs. speaker-oriented aspects of speech: Studying the disfluencies of individuals with autism spectrum disorders // Psychonomic Bulletin Review, 2011. 1–6.
31. Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. / *Eigsti I.M. [et al]* // Research in Autism Spectrum Disorders. 2011. 5. 681–691.
32. Language against the odds, or rather not: The weak central coherence hypothesis and language / *Vulchanova M. D. [et al]* // Journal of Neurolinguistics. 2012. 25 (1).
33. Language association cortex asymmetry in autism and specific language impairment / *De Fossé L. [et al]* // Annals of Neurology. 2004. 56. Pp. 757–766.
34. *Leekam S. R., Prior M.* Can autistic children distinguish lies from jokes? A second look at second-order belief attribution // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1994. 35. 901–915.
35. *Local J., Wootton A.* Interactional and phonetics aspects of immediate echolalia in autism: a case study // Clinical Linguistics and Phonetic. 1995. 9. 155–84.

36. *Lord C., Paul R.* Language and communication in autism in D.J. Cohen, F.R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. New York: John Wiley. 1997. 195–225.
37. *Lord C., Schopler E.* The role of age at assessment, developmental level, and test in the stability of intelligence scores in young autistic children // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1989. 19(4). 483–499.
38. Measuring early language development in preschool children with autism spectrum disorder using the MacArthur Communicative Development Inventory (Infant Form) / *Charman T. [et al.]*. // *Journal of Child Language*. 2003. 30 (1). 213–236.
39. Neurophysiological evidence for cortical discrimination impairment of prosody in Asperger syndrome / *Kujala T. [et al.]* // *Neuroscience Letters*. 2005. 383. 260–265.
40. *Norbury C.F., Bishop D.V.M.* Inferential processing and story recall in children with communication problems: a comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment, and high-functioning autism // *International Journal of Language and Communication Disorders*. 2002. 37. 227–251.
41. *Paul R., Fisher M., Cohen D.* Brief report: Sentence comprehension strategies in children with autism and specific language disorders // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1988. 18. 669–679.
42. *Pierce S., Bartolucci G.* A syntactic investigation of verbal autistic, mentally-retarded, and normal children // *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*. 1977. 7. 121–134.
43. *Preissler M.A., Carey S.* The role of inferences about referential intent in word learning: Evidence from autism // *Cognition*. 2005. 97 (1). B13–B23.
44. *Prior M.R., Hall L.C.* Comprehension of transitive and intransitive phrases by autistic, retarded, and normal children // *Journal of Communication Disorders*. 1979. 12. 103–111.
45. *Prizant B.M.* Brief report: Communication, language, social, and emotional development // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1996. 26. 173–178.
46. *Prizant B.M.* Language acquisition and communicative behavior in autism: Toward an understanding of the «whole» of it // *Journal of Speech and Hearing Disorder*. 1983. 48. 296–307.
47. *Ramondo N., Milech D.* The nature and specificity of the language coding deficit in autistic children // *British Journal of Psychology*. 1984. 75. 95–103.
48. Relation of utterance length to grammatical complexity in normal or language disordered groups / *Scarborough H. [et al.]* // *Applied Psycholinguistics*. 1991. 12. 23–45.
49. Residual language deficits in optimal outcome children with a history of autism / *Kelley E. [et al.]* // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2006. 36. 807–828.
50. Resolving ambiguity: A psycholinguistic approach to understanding prosody processing in high-functioning autism / *Diehl J.J. [et al.]* // *Brain and Language*. 2008. 106. 144–152.
51. *Roberts J., Rice M., Tager-Flusberg H.* Tense marking in children with autism // *Applied Psycholinguistics*. 2004. 25. 429–448.
52. *Rutter M.* Diagnosis and definition of childhood autism // *Journal of autism and childhood schizophrenia*. 1978. 8 (2). 139–161.
53. *Rutter M., Mawhood L., Howlin P.* Language delay and social development. In P. Fletcher D. Hall (Eds.). *Specific speech and language disorders in children: Correlates, characteristics, and outcomes*. London: Whurr. 1992. Pp. 63–78.
54. *Saldana D., Frith U.* Do readers with autism make bridging inferences from world knowledge? // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2006. 96. 310–319.
55. Speech and prosody characteristics of adolescents and adults with highfunctioning autism and Asperger syndrome / *Shriberg L.D. [et al.]* // *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 2001. 44. 1097–1115.
56. *Sterponi L., Shankey J.* Rethinking echolalia: Repetition as interactional resource in the communication of a child with autism // *Journal of Child Language*. 2013. 41 (2). 275–304.
57. *Stewart M.E., Ota M.* Lexical effects on speech perception in individuals with «autistic» traits. // *Cognition*, 2008. 109 (1). 157–162.
58. *Tager-Flusberg H.* What language reveals about the understanding of minds in children with autism // *Understanding other minds: Perspectives from autism.* / S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg D.J. Cohen (Eds.), Oxford: Oxford University Press. 1993.

59. *Tager-Flusberg H., Paul R., Lord C.* Language and communication in autism // Handbook of autism and pervasive developmental disorders 3rd ed. / F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, D. Cohen (Eds.), New York: Wiley. 2005. Pp. 335–364.
60. *Tarplee C., Barrow E.* Delayed echoing as an interactional resource: a case study of a 3-year-old child on the autistic spectrum // Clinical Linguistics and Phonetics. 1999. 449–82.
61. The perception of invariant speech features in children with autism / *Lepisto T. [et al.]* // Biological Psychology. 2008. 77 (1). 25–31.
62. *Violette J., Swisher L.* Echolalic responses by a child with autism to four experimental conditions of sociolinguistic input // Journal of Speech and Hearing Research. 1992. 35. 139–47.
63. *Volden J.* Conversational repair in speakers with autism spectrum disorders // International Journal of Language and Communication Disorders. 2004. 39. 171–189.
64. *Volkmar F.R., Pauls D.* Autism // Lancet. 2003. 362. 1133–1141.
65. *Walenski M., Mostofsky S.H., Ullman M.T.* Inflectional morphology in high-functioning autism: Evidence for speeded grammatical processing // Research in Autism Spectrum Disorders. 2014. 1607–1621.
66. *Waterhouse L., Fein D.* Language skills in developmentally disabled children // Brain and Language. 1982. 15. 307–333.
67. *Yirmiya N., Solomonica-Levi D., Shulman C.* The ability to manipulate behavior and to understand manipulation of beliefs: A comparison of individuals with autism, mental retardation, and normal development // Developmental Psychology. 1996. 32. 62–69.
68. *Ziatas K., Durkin K., Pratt C.* Belief term development in children with autism, Asperger syndrome, specific language impairment, and normal development: Links to theory of mind development // Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines. 1998. 39. 755–763.

#### Language and communication in autism spectrum disorders

**K.N. Vinogradova,**

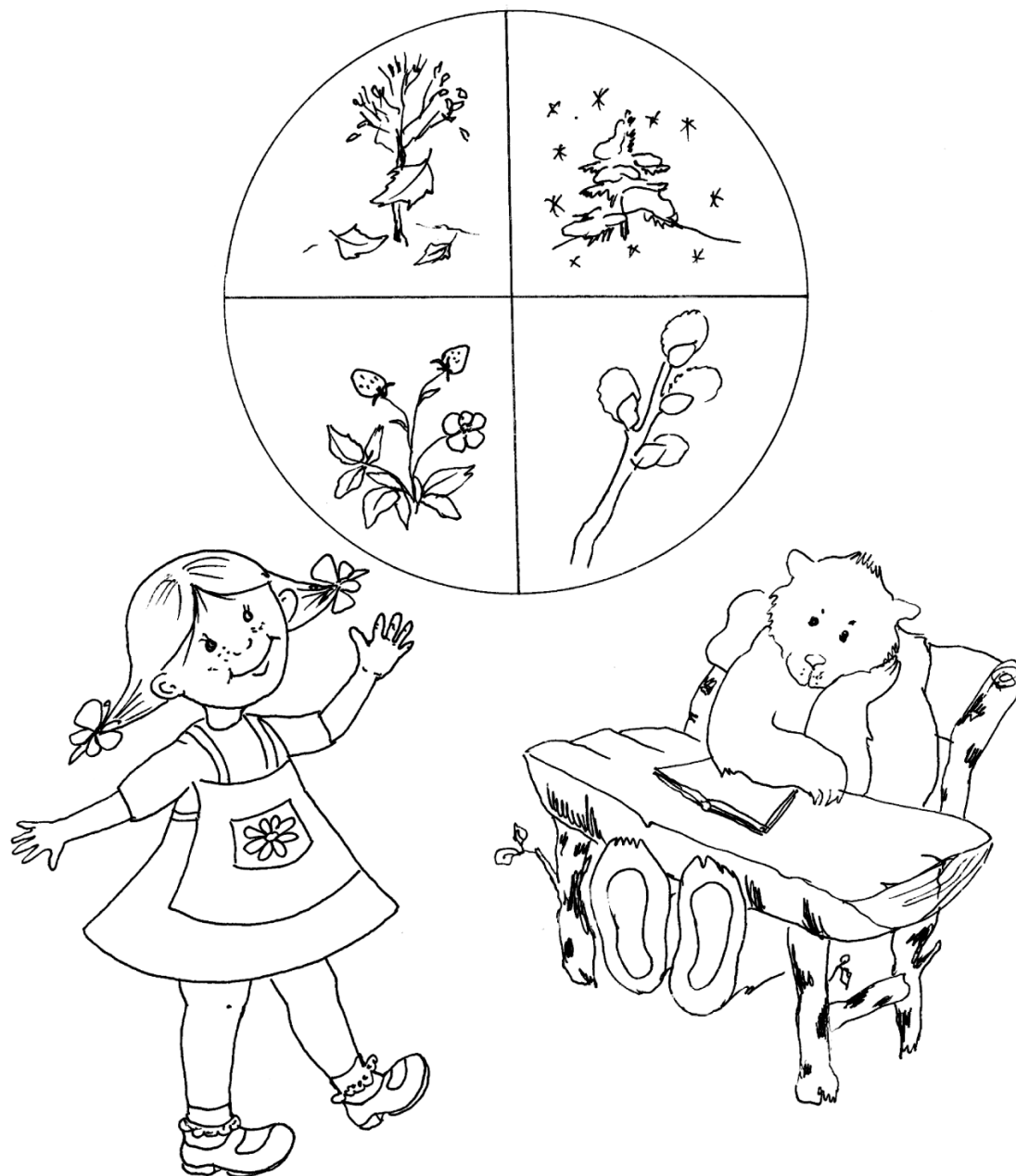
a student of the course "Psychology and Language sciences",  
University College London, University of London. Moscow, Russia  
*E-mail: k.vinogradova.12@ucl.ac.uk*

The present article is a review of English-language literature on the topic of development of language and communication in people with autism spectrum disorders (ASD). It is shown that language in ASD often differs from the one in typical development, particularly in terms of pragmatics, unusual intonation and echolalia, and difficulties in speech perception and comprehension may also be present. Nevertheless, it should be noted that the results of many studies in this area are controversial due to a variety of reasons and it is hardly possible to reach agreement on many questions in this area.

**Keywords:** autism, autism spectrum disorders, ASD, language, communication, developmental psychology, language development

Ю.Б. Павлова, Т.Ю. Хотылева  
**КРУГЛЫЙ ГОД\***

*Методика развития и коррекции речи*



*Художник Е.В. Федорова*

**U.B. Pavlova, T.U. Khotyleva  
YEAR ROUND**

*Method of speech development and correction*

\* Продолжение. Начало см. в № 1 (46) 2015 г.

## Какой бывает лес?



БЕРЕЗНЯК



ЕЛЬНИК



БОР



СМЕШАННЫЙ

**Повтори.** Покажи березняк, ельник, бор, смешанный лес.



**Хвоя** — это иголки ели, сосны;

**Хвойные деревья** — это деревья, у которых вместо листьев иголки;

**Лиственные деревья** — деревья, на которых растут листья;

**Березняк** — это лес, где растут только березы;

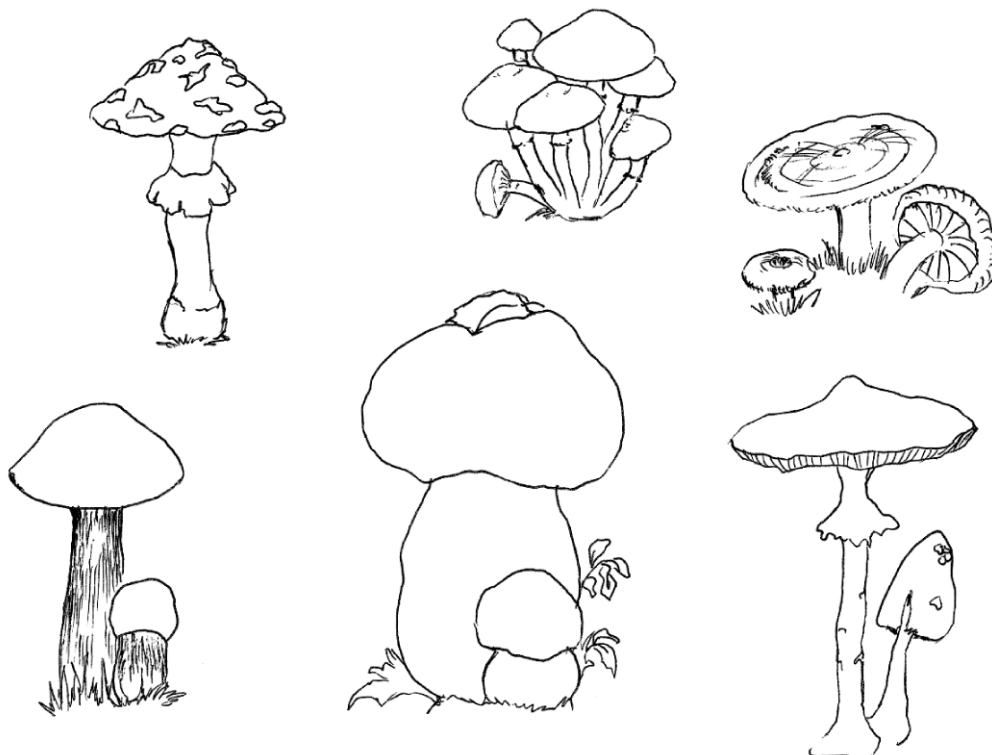
**Ельник** — это лес, где растут только ели;

**Бор** — это лес, где растут сосны или ели;

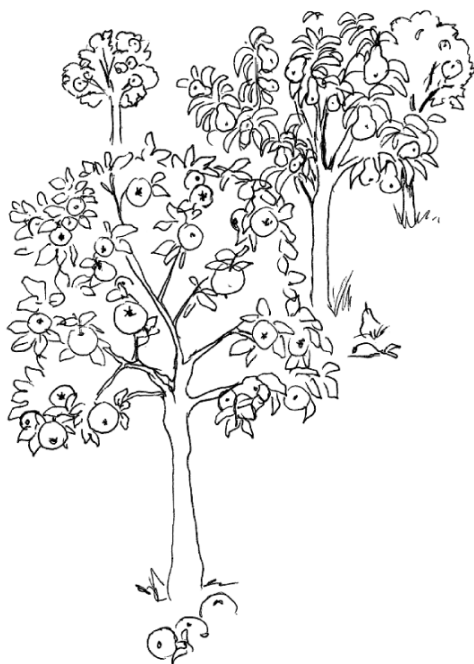
**Смешанный лес** — там растут и хвойные, и лиственные деревья.



Где растут грибы? Какие грибы ты знаешь? Дорисуй, раскрась. Какие грибы можно есть, а какие нет? Зачеркни несъедобные ядовитые грибы.



Обведи названия. Что такое сад? Что такое лес?  
Что между ними общего, и чем они отличаются?

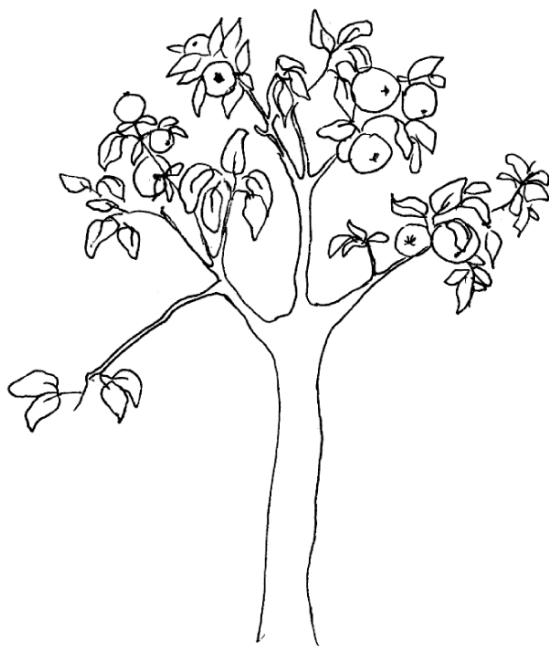


САД



ЛЕС

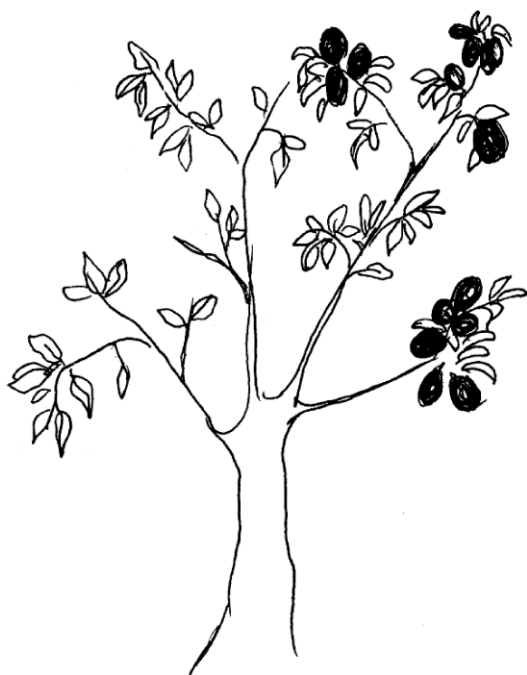
## Где растут фрукты?



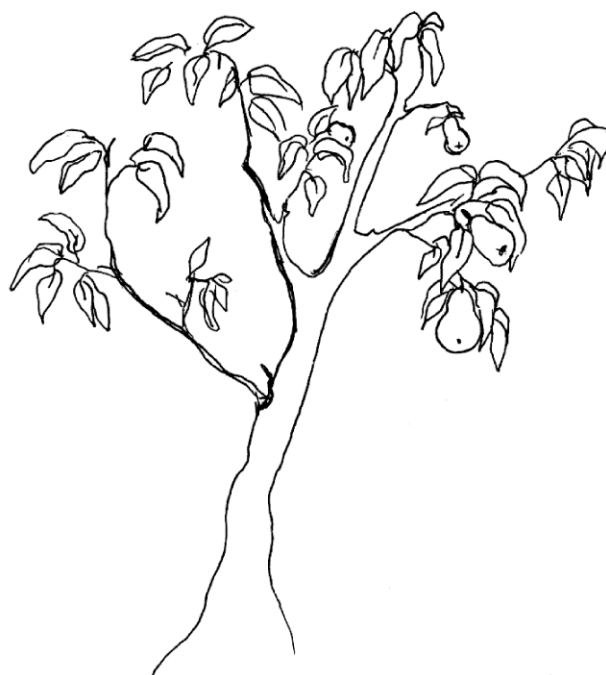
Я.....

Как называются такие деревья? Раскрась плоды.

Нарисуй на яблоне два больших красных яблока на самой низкой ветке, одно маленькое зеленое яблоко на самой высокой ветке.



С.....

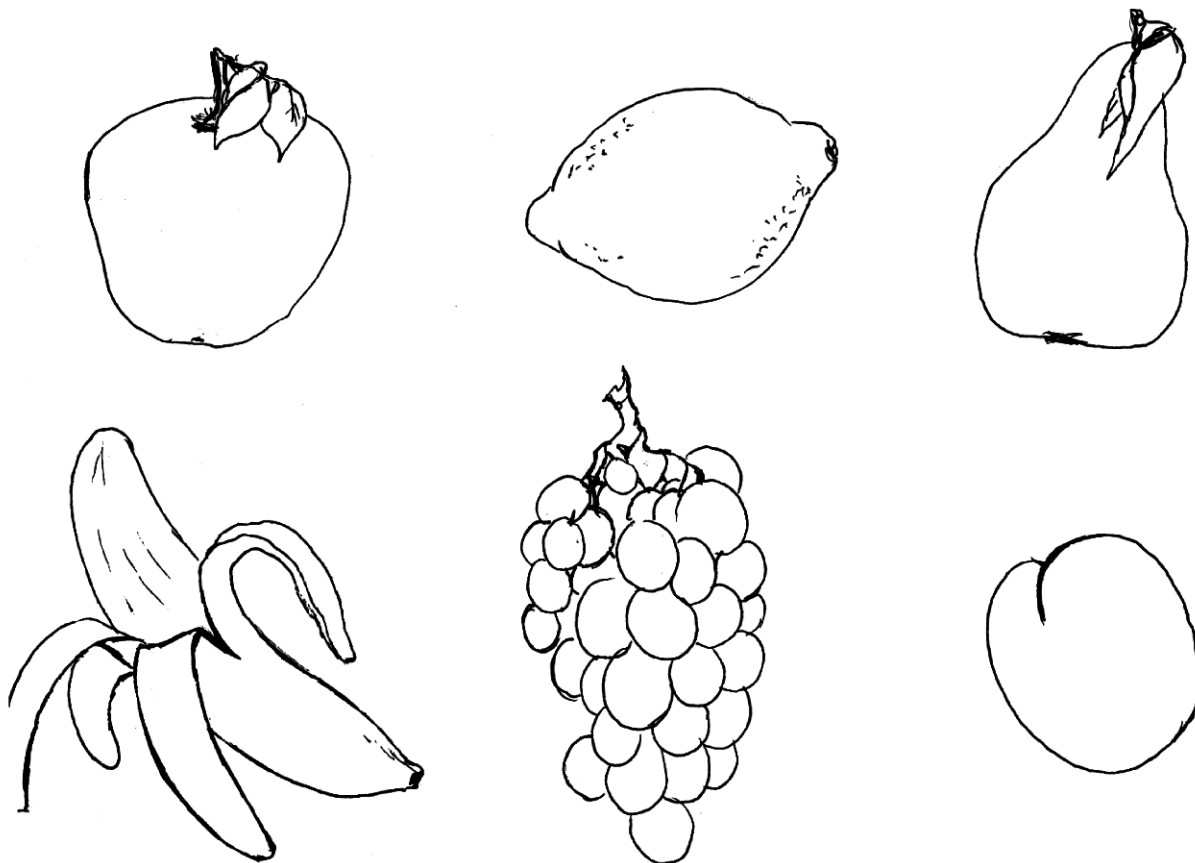


Г.....

Нарисуй три больших желтых груши на левой стороне дерева и две маленьких зеленых груши на правой стороне дерева. Нарисуй слева столько же слив, сколько справа.

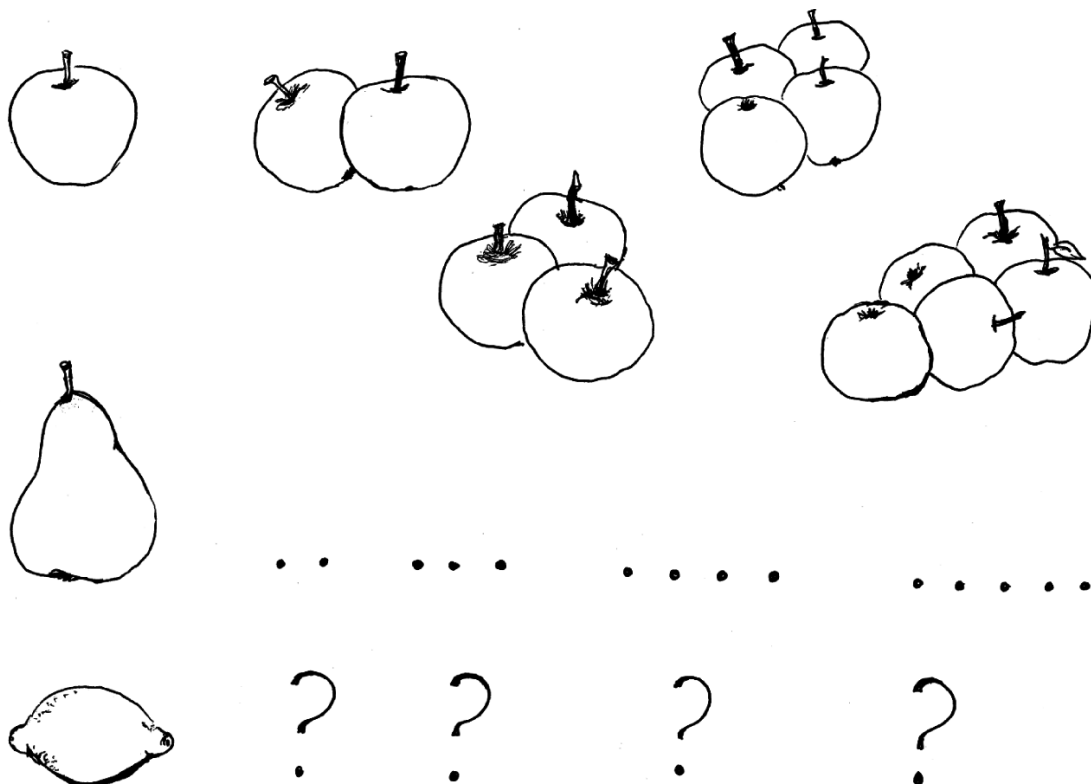
## Сентябрь

Закончилось лето. Наступила осень. Сентябрь. В садах поспели фрукты, а в огородах овощи. Люди собирают урожай. В лесах много грибов. Какие фрукты ты знаешь? Назови их. Где растут фрукты? Раскрась фрукты и скажи, какого они цвета. Например, «красное яблоко».

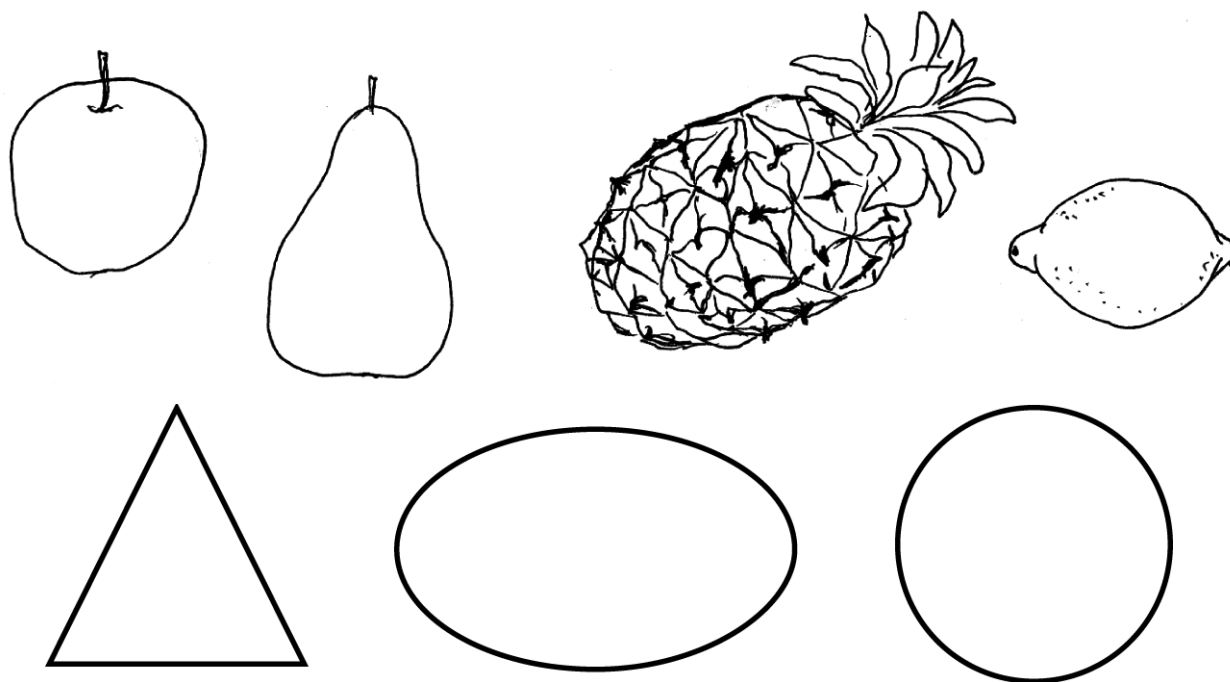


Какие из этих фруктов можно вырастить в нашей стране, а какие привозят из других стран?

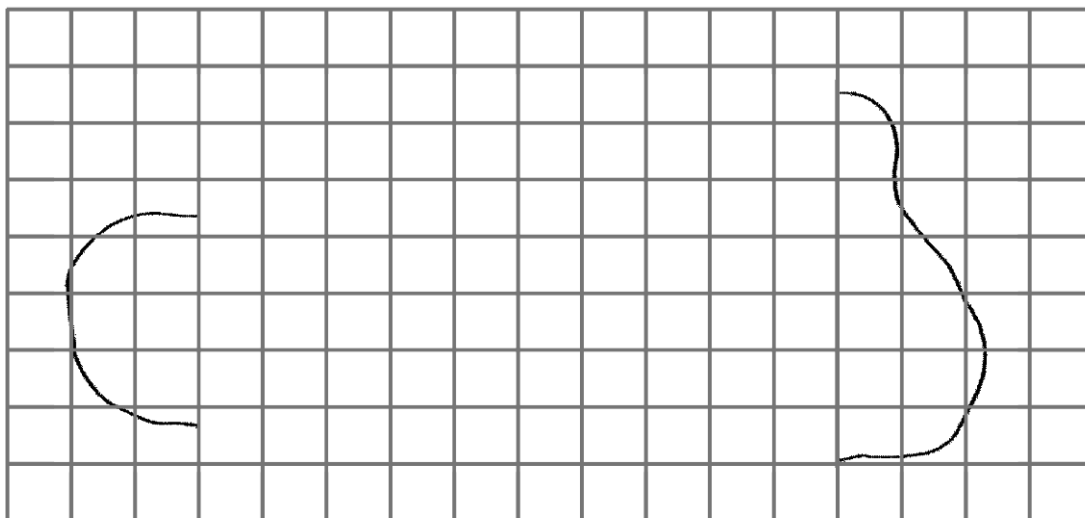
Посчитай фрукты до пяти. Например: одно красное яблоко, два красных яблока, три красных яблока, четыре красных яблока, пять красных яблок.



Рассмотри картинки. На какие геометрические фигуры похожи эти фрукты? Соедини линиями.



Дорисуй вторую половинку. Что получилось? Подпиши.



Дети с мамой пошли на ОГОРОД.

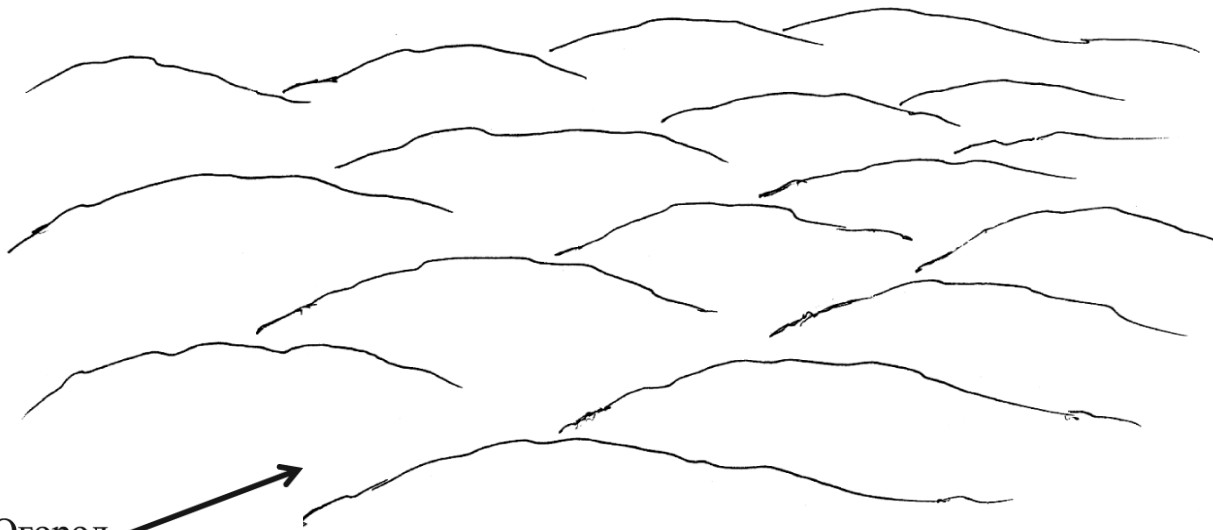


ОГОРОД — это .....

Что растет на огороде?



Наклей картинки и раскрась огород и овощи.



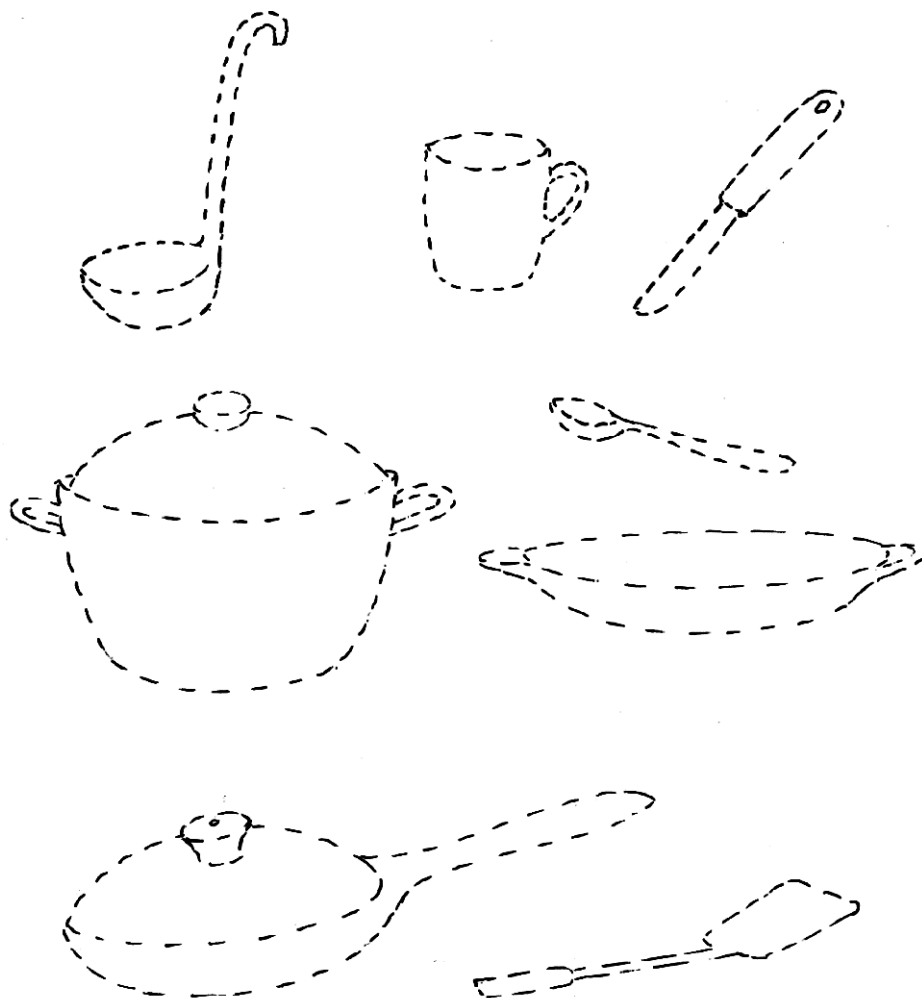
Огород

Скажи по образцу: на огороде растет морковь, .....

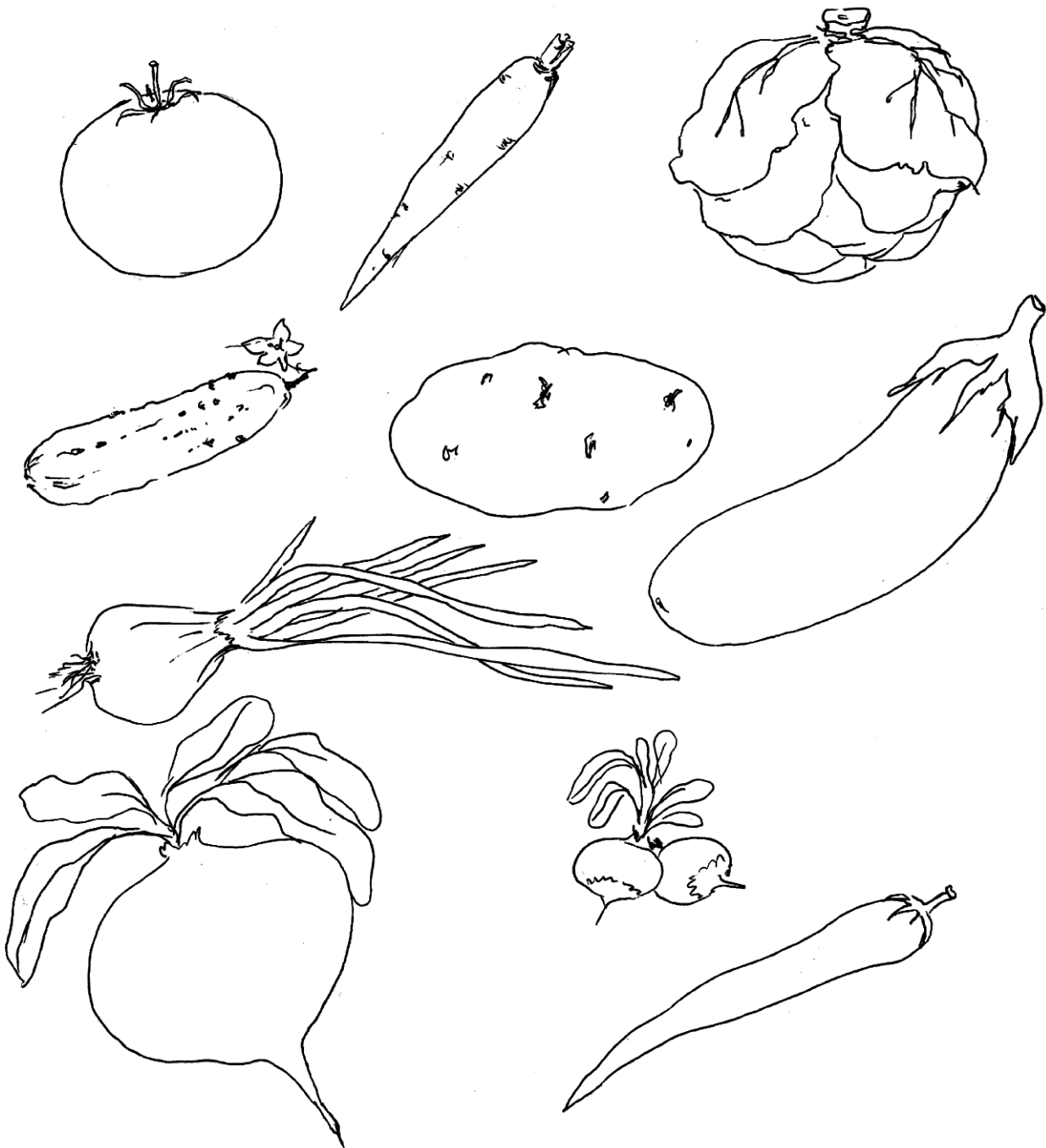
## Что можно приготовить из овощей?

Мама решила готовить овощной суп. Ответь на вопросы и выполни задания.

- Какая посуда и приборы понадобятся маме? Обведи и назови.
- Какая посуда лишняя? Зачеркни.
- Зачем нужен половник?
- Что делают ножом?
- Чем можно закрыть кастрюлю?
- Что еще можно закрыть крышкой?
- Куда мама положит капусту? Куда мама положит лук? Что еще мама положит в кастрюлю?



Какие овощи понадобятся маме? Заштрихуй подходящим цветом.



Как называется получившийся суп?

Какие еще бывают супы? Из чего их готовят? Как они называются?

Прочитай стихотворение Юлиана Тувима. Обрати внимание на значение слов, выделенных жирным шрифтом. Что они значат? Какими словами можно их заменить? Прочитай объяснения внизу страницы.

## Овощи

Хозяйка однажды с **базара**\*  
пришла,

Хозяйка с базара домой принесла:

Картошку,  
Капусту,  
Морковку,  
Горох,  
Петрушку и свёклу.  
Ох!...

Вот овощи **спор завели**\* на столе —  
Кто лучше, вкусней и нужней  
на земле:

Картошка?  
Капуста?  
Морковка?  
Горох?  
Петрушка иль свёкла?  
Ох!...

Хозяйка тем временем ножик  
взяла

И ножиком этим **крошить**\* начала:

Картошку,  
Капусту,  
Морковку,  
Горох,  
Петрушку и свёклу.  
Ох!...

Накрытые крышкой, в душном  
**горшке**\*,  
Кипели, кипели в крутом кипятке:

Картошка,  
Капуста,  
Морковка,  
Горох,  
Петрушка и свёкла.  
Ох!...

И суп овощной оказался не плох.



**Базар** — рынок — место, где продают продукты или вещи. Часто это бывают торговые ряды на улице (под открытым небом).

**спор завели** — стали спорить

**крошить** — мелко резать

**горшок** — вот такая посуда:



Раньше в таких горшках готовили суп, кашу, варили картошку.

Выучи стихотворение целиком или одну его часть.



Что положили в банку? Назови то, что ты увидел.



Обведи каждый овощ подходящим цветом.

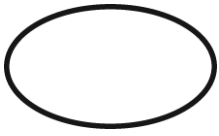
Вспомни стихотворение и нарисуй сам или с помощью взрослого в каждой окошке овощ, который «хозяйка с базара домой принесла».


Назови овощ в каждой клеточке.

Обведи и раскрась **только** овощи. Какие еще овощи ты знаешь? Нарисуй.  
Где растут овощи?



Нарисуй фрукты и овощи, похожие на эти геометрические фигуры.

*Продолжение читайте в следующем номере журнала.*

---

# В помощь учителям и родителям: рекомендации по выполнению домашних заданий. Быстро? Вместе? С помощью?<sup>1</sup>

---

**П.Л. Богорад,**  
учитель-дефектолог, методист  
Центра психолого-медико-социального сопровождения  
детей и подростков  
Московского городского психолого-педагогического университета.  
Москва, Россия  
*E-mail: polina.bogorad@gmail.com*

**О.В. Загуменная,**  
учитель начальных классов, методист  
Центра психолого-медико-социального сопровождения  
детей и подростков  
Московского городского психолого-педагогического университета.  
Москва, Россия  
*E-mail: alexmk@yandex.ru*

В окончании статьи перечислены условия для успешного выполнения домашних заданий детьми с расстройствами аутистического спектра, начиная с создания рабочей атмосферы, повышения самостоятельности и заканчивая укреплением базовых привязанностей ребенка.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, домашнее задание, планирование времени. Ресурс самостоятельности, базовые привязанности, визуальные опоры

**В** заключительной части нашей статьи мы хотим остановиться на следующих аспектах:

- Рабочая атмосфера;
- Планирование времени;
- Ресурс самостоятельности;
- Делегирование ответственности;
- Значимость результата;
- Обучение в игре;
- Укрепление базовых привязанностей.

## Рабочая атмосфера

Во время выполнения домашнего задания необходимо учитывать особенности восприятия у Вашего ребенка.

Очень большое значение имеет звуковой фон. Могут быть разные варианты организации: поддерживающий фон или отсутствующий. Если ребенок нуждается в полной тишине, необходимо ее организо-

---

<sup>1</sup> Окончание. Начало см. в № 3 (44) 2014 г., в № 1 (46) 2015 г.

вать. Этого можно добиться, например, с помощью специальных наушников.

В ситуации, когда ребенок, наоборот, постоянно стремится создавать сам разнообразные шумы и отвлекается на любые звуки: тихие, механические, удаленные, также можно использовать наушники, но уже с любимой музыкой ребенка или любыми другими записями.

Помимо звуковых раздражителей, большее значение для ребенка могут иметь запахи. Один и тот же запах для одного ребенка может быть дискомфортным, а для другого быть сверхзначимым и вызывать повышенный интерес. И в том и в другом случае следует избегать возникновения этих запахов, чтобы не нарушить рабочую атмосферу.

Однако, если у ребенка отмечаются пристрастия к каким-либо конкретным запахам, это можно использовать для привлечения его внимания, увеличения работоспособности и для поддержания рабочей атмосферы. Например, если Ваш ребенок часто и подолгу нюхает что-то определенное: мандарины, зубную пасту, Ваши духи, бумагу, необходимо предоставить ему возможность ощущать этот запах во время выполнения домашнего задания. Для этого можно использовать эфирные ароматические масла.

Во время работы ребенок должен иметь возможность отвлечься, либо успокоиться, либо, наоборот, сосредоточиться с помощью стимулирования проприоцептивной, тактильной чувствительности. Так, например, многим детям с РАС помогает наличие балансировочной подушки на стуле, фитбола, специальной покачивающейся подставки под ноги, вращающегося кресла. Если ребенок испытывает потребность передвигать что-то руками, манипулировать предметами, Вы можете вмонтировать в рабочий стол «игрушку», замещающую эту активность. А для детей, которые любят гладить, тереть и трогать всевозможные материалы, можно использовать приклеенные на внутренней поверхности крышки стола панели с различной текстурой: раз-

нообразными тканями, наждачной бумагой, деревом, пластиком, металлом, веревочками, шнурочками, атласными ленточками и т. д.

Даже если ребенок в перечисленных средствах не нуждается, следует обратить внимание на то, насколько комфортны для него прикосновения к учебным принадлежностям. Так, при выборе ручки важны и ее толщина, и материал, из которого сделан корпус, и качество скольжения по листу. Покупая тетрадь, обратите внимание на цвет и контрастность разлиновки, толщину и качество листов. При таком богатом выборе, как сейчас, вы можете найти ручки, фломастеры, карандаши не только из различных материалов, но и разной толщины, формы, веса и даже ароматизированные.

## Планирование времени

Часто школьнику очень сложно *начать* выполнять задания, потому что он не знает, когда сможет *закончить*. Необходимо, планируя работу над домашним заданием, вводить временные ограничения. До тех пор пока Вы хотя бы приблизительно не будете представлять себе, какое время занимает выполнение задания по конкретному предмету, весь процесс нужно поделить на равные интервалы, перемежая их перерывами. Очень важно четко следовать регламенту. Тогда ребенок постепенно привыкнет, и процесс переключения с одного задания на другое будет проходить спокойнее.

Выбор способов временных ограничений полностью зависит от умения ребенка ориентироваться по часам. В Вашем распоряжении обычные часы, электронные часы, часы с будильником, таймеры и песочные часы. Так, например, если Вы выбрали рабочий интервал продолжительностью 15 минут, а длительность перерыва 7 минут, можно установить временные рамки и ориентироваться по обычным часам или же использовать песочные часы для рабочего интервала на 15 минут и кухонный таймер на 7 минут.

Для того чтобы понять, какой интервал подходит именно Вашему ребенку, следите внимательно, сколько минут он работает наиболее эффективно. Лучше всего рабочий интервал наращивать постепенно и переключаться на перерыв до того, как ребенок начнет уставать.

Очень важно, чтобы все время занятий и рабочие интервалы, и перерывы между ними проходили в быстром темпе. Причем паузы должны быть веселыми, с упором на подвижные совместные со взрослым и приятные для ребенка игры. Тогда они станут эмоционально значимым фоном, который будет мотивировать ребенка на выполнение домашнего задания.

А когда Вы поймете, сколько времени нужно ребенку на выполнение всего домашнего задания по тому или иному предмету, и когда продолжительность рабочего интервала значительно увеличится, можно будет четко планировать регламент.

### Ресурс самостоятельности

Родители часто жалуются, что ребенок не выполняет домашнее задание сам, а нуждается в постоянном контроле и помощи. Необходимо учитывать, что способность действовать самостоятельно нужно тренировать как отдельный навык. Самыми главными помощниками в этом деле являются все виды визуальных опор, в том числе, расписание, алгоритмы, таблицы, схемы и пр.

Ребенка нужно обучить пользоваться данными видами подсказок. И как только ученик овладеет этими навыками, взрослому необходимо уменьшать свою помощь. Следует соблюдать три правила. *Когда ребенок выполняет задание самостоятельно, взрослый молчит, не использует жесты и находится вне поля зрения ребенка.*

Например, ребенку нужно списать текст и подчеркнуть красным карандашом гласные буквы. Допустим, что он хорошо декодирует печатный текст в письменный и совсем не умеет выделять гласные буквы.

В этом случае с первым пунктом задания он должен справляться совершенно самостоятельно, а для второго пункта необходимо сделать визуальную подсказку в виде таблицы гласных букв с образцом подчеркивания, изображением красного карандаша и линейки.

Нужно постараться *избегать ситуаций неуспеха*, чтобы в опыте ребенка был только положительный результат. Необходимо заранее прогнозировать, при выполнении каких заданий могут возникнуть затруднения, и предоставлять необходимые подсказки.

Необходимо постоянно *поощрять самостоятельное выполнение любых, даже простейших заданий*, делая акцент на словах «сам», «совсем сам», «самостоятельно».

При этом нужно не забывать, что темп работы должен быть высоким. Поэтому задания, которые ребенок пока самостоятельно не выполняет, необходимо обеспечивать достаточной помощью для поддержания этого темпа.

Чем больше поощрять ребенка за самостоятельное выполнение отдельных заданий, тем быстрее у него возникнет желание выполнять самостоятельно все больший объем.

### Делегирование ответственности

Самостоятельное выполнение домашнего задания включает в себя не только работу над конкретным упражнением, но и такие виды работы как: организация своего рабочего места, определение последовательности выполнения заданий, подбор необходимых учебных принадлежностей, проверка качества выполнения, уборка рабочего места.

Зачастую родители предлагают ребенку проявить самостоятельность, в первую очередь, при непосредственном выполнении учебного задания, придавая этому наибольшее значение. Однако для расширения ресурса самостоятельности начинать делегировать ответственность необходимо с бо-

## Особые дети — особый взгляд на мир



лее простых действий, например, с уборки рабочего места. И по мере того как ребенок совершенствуется в выполнении того или иного компонента домашнего задания, нужно доверять ему все большую и большую часть работы.

Увеличение объема ответственности предоставляет детям новые возможности и, наоборот, новые возможности влекут за собой увеличение ответственности.

Самым лучшим поощрением для ребенка будет каждый новый элемент, который ему доверили, а мотивом станет желание получить полную ответственность.

### Значимость результата

Для того чтобы ребенок стал более самостоятельным и ответственным, необходимо повысить значимость результата его деятельности.

В этом нам может помочь, например, награждение каждого члена семьи за то, чему он научился на этой неделе. Позитивное влияние могут оказать семейные вечера по пятницам или в выходные, на которых ребенок вместе с другими членами семьи будет награждаться медалями, сертификатами, грамотами, дипломами за каждую освоенную компетентность, даже самую маленькую.

Кроме этого, по мере совершенствования какого бы то ни было навыка, можно ввести награду в виде личного «кубка прогресса». Например, если раньше ребенок, убирая свое рабочее место, оставлял на столе три предмета, а через какое-то время стал оставлять два, этот факт нужно непременно отметить вручением «медного кубка прогресса». После того как на столе вместо двух предметов останется один, этот кубок «превратится» из «медного» в «серебряный», а со временем в «золотой». И, наконец, когда ребенок сам легко и быстро начнет убирать свое рабочее место, он будет торжественно награжден дипломом. При этом все «награды» ребенка можно размещать на «стене почета», в «книге личных достижений», в «книге рекордов».

Поощрять и отмечать необходимо не только совершенствование навыка, но и сокращение времени, затраченного на выполнение задания и даже уменьшение количества допущенных при этом ошибок. Поощряйте любые положительные изменения. Тем самым мы, в первую очередь, повышаем *значимость результата*, и доверяя ребенку все больше и больше, мы повышаем его уверенность в собственных силах.

Нужно быть очень внимательным в использовании критики. Довольно часто дети очень болезненно и остро реагируют на любые замечания, вплоть до полного отказа от деятельности. Постарайтесь избегать упоминания того, чего не надо делать: «не трати время», «не калякай», «не отвлекайся», «не грызи карандаш». А акцентируйте внимание на том, что делать следует: «сиди за временем», «пиши аккуратно», «сосредоточься», «вынь карандаш изо рта». Для этого лучше всего использовать визуальные подсказки в виде картинок, пиктограмм.

### Обучение в игре

В последнее время у учащихся начальных классов можно наблюдать низкий уровень учебной мотивации. К сожалению, даже игровая деятельность не всегда является ведущей. Однако вовлечение ребенка через моделирование игровых ситуаций оказывает положительное воздействие на укрепление интереса к тому, чем он занят.

Есть несколько стратегий использования игры в процессе выполнения домашних заданий. На поверхности лежит простое и понятное обыгрывание школьных ситуаций. Дома ребенок с семьей играет в школу, копируя и подражая своим учителям: он «дает задания» своим близким или игрушкам, «вызывает их к доске», «ставит» им оценки, «делает замечания». Такую игру необходимо поддерживать, развивать, ни в коем случае не прерывая ее выяснением, правда ли это было сегодня в классе или ребенок нафантазировал.

Очень важно, чтобы игра была не только интересна, но и понятна. Не следует пытаться превращать веселую игру в обучение, привнося в нее элементы и задания для ребенка новые или сложные. Чем больше вы будете смеяться во время этой игры, тем более значимым мотивом этот процесс станет для Вашего ребенка.

Еще одна не менее значимая стратегия, необходимая для успешного и плодотворного обучения, — это обыгрывание, «проживание» конкретных ситуаций, будь то стратегии социального поведения, сюжеты школьных текстов и даже математических задач. В моделировании таких игровых ситуаций необходимо использовать атрибутику, предметы-заместители, понятные Вашему ребенку.

В литературных текстах часто встречаются не только глаголы и прилагательные с очень узким конкретным смыслом, но и существительные, за которыми у детей зачастую нет сформированного образа: уздцы, веретено, ладья, огниво, руно, коромысло, кудесник, сажень и т. д. К сожалению, не достаточно показать детям картинку. Необходимо не только найти фотографию, видеоролик, но и, по возможности, смастерить этот предмет «понарошку» и обыграть его в соответствии с функциональным назначением.

Для лучшего понимания текстов необходимо изображать ситуации и события с помощью движений, жестов, мимики, использовать разные интонации, рисовать, манипулировать слепленными из пластилина фигурками. Таким образом, через игру мы создаем возможность лучшего понимания учебного материала.

Также мы можем использовать игру, для того чтобы ребенок более успешно мог принимать самостоятельные решения при выполнении того или иного задания. Для этого мы применяем одну из форм так называемых «косвенных инструкций». Под этим понятием мы подразумеваем побуждение ребенка к действию не прямой инструкцией с глаголом повелительного наклонения, а инструкцией, сформулированной в другой форме.

«Косвенная инструкция» может звучать как абстрактное правило, не относящееся лично к ребенку, например: «Учебники стоят на подставке», «Сказуемое подчеркивается двумя чертами», «После классной работы необходимо отступить две строчки». Другой вариант «косвенных инструкций» подразумевает игровую составляющую, когда учебные принадлежности, задействованные при выполнении задания, становятся непосредственными участниками игровой ситуации. При этом мы можем использовать два разных подхода с учетом развития уровня игровой деятельности ребенка.

Если ребенок хорошо принимает и удерживает роль, при формулировке косвенной инструкции мы обращаемся непосредственно к учебному предмету: например, «Тетрадь, открывайся», «Ручка, что случилось? Ты забыла, как пишется буква Я?». В таких ситуациях можно даже попросить ребенка, чтобы он обратился к учебнику, ручке и договорился с ними о том, как надо выполнять это задание.

Если же у ребенка уровень игровой деятельности ниже — присутствуют отдельные игровые действия, объединяемые в примитивный сюжет (функциональная игра), то в таких случаях мы будем применять другой вид игровой «косвенной инструкции», обращаясь к ребенку от имени конкретного предмета «мультишным» голосом.

Например, если ребенок может хорошо держать ручку, но в данный момент утомился, забыл, отвлекся и стал держать ее слабо, в результате чего линии стали неровные, мы в свою очередь от лица ручки обращаемся к ребенку за помощью, конкретизируя причину затруднений: «Ай-ай-ай, я уже так много написала, я совсем отвлеклась, держи меня крепче... Ой, спасибо! Ты мне очень помог!»

И в той, и в другой ситуации мы применяем игровую «косвенную инструкцию» в понятной и веселой форме, для того чтобы у ребенка возник собственный мотив к преодолению затруднений. Таким образом, ис-

пользование данного приема способствует не только поддержанию положительного настроения и укреплению взаимоотношений со взрослым, но и повышает ресурс самостоятельности.

## Укрепление базовых привязанностей

Наиболее значимым в определении базовых привязанностей является то, что для социального и эмоционального развития ребенку необходимо установить прочные взаимоотношения с близким человеком.

К сожалению, часто складывается так, что выполнение домашних заданий становится мучительным делом для всей семьи. Ребенок не хочет делать уроки, боится, что снова столкнется с трудностями, боится, что взрослый снова будет сердиться, и всеми силами старается этого избежать или хотя бы оттянуть. Родители же, в свою очередь, тоже переживают, что ребенку будет сложно, что они не смогут объяснить ему сложное правило, что он быстро устанет, будет сопротивляться, что все это затянется до ночи, что снова будут конфликты, скандалы и ругань.

Мы постарались в каждом из девяти пунктов статьи: настрой, образец для подражания, учебное пространство, рабочая атмосфера, планирование времени, ресурс самостоятельности, делегирование ответственности, значимость результата, обучение в игре сделать акцент на том, что выполнение домашнего задания должно соответствовать следующим правилам:

- сопровождаться хорошим настроением как у ребенка, так и у взрослого;
- взрослый должен выступать в роли образца для подражания;
- учебное пространство должно быть организовано с учетом потребностей всех членов семьи. Необходимо, чтобы не только члены семьи не мешали ребенку заниматься, но и процесс выполнения домашней работы не вызывал недовольства у родственников, находящихся в данный момент в квартире;



- при создании рабочей атмосферы следует также учитывать потребности всех членов семьи. Если даже не непосредственные участники этого процесса, а третьи лица (старшие и младшие братья и сестры, бабушки и дедушки) постоянно испытывают дискомфорт, ребенок будет чувствовать это напряжение, и уровень его тревожности повысится;

- при планировании времени необходимо помнить, что перемены должны быть организованы в виде веселых активных, подвижных совместных игр;

- при планомерном повышении ресурса самостоятельности базовые привязанности укрепляются не только тогда, когда ребенок чувствует поддержку при возникновении трудностей, но и когда он может разделить с близким человеком свою радость от нового достижения;

- делегирование ответственности дает возможность все больше и больше доверять своему ребенку, что в свою очередь укрепляет его доверие к Вам;

- разнообразные способы повышения значимости результата вновь предоставляют нам возможности порадоваться даже за малейшие успехи;

- использование в процессе выполнения домашнего задания любых игровых приемов способствует поддержанию партнерских отношений и укреплению сотрудничества.

Не стремитесь сделать все и сразу. Начните с того, что Вам кажется самым простым, и двигайтесь к цели небольшими шагами.

Желаем Вам удачи! ■

**Tips for teachers and parents: recommendations for homework completion.  
Quickly? Together? With help?<sup>1</sup>**

**P.L. Bogorad,**

Special education teacher, methodologist of the Center for Psychological,  
Medical and Social Support to Children and Adolescents  
of the Moscow State University of Psychology and Education.  
Moscow, Russia  
*E-mail: polina.bogorad@gmail.com*

**O.V. Zagumennaya,**

Elementary school teacher, methodologist of the Center for Psychological,  
Medical and Social Support to Children and Adolescents  
of the Moscow State University of Psychology and Education.  
Moscow, Russia  
*E-mail: alexmk@yandex.ru*

In this conclusion of the article different conditions for successful completion of homework tasks by children with autism spectrum disorders are listed. These conditions include creation of the work environment, increase of independence and strengthening the basic attachments of a child.

**Keywords:** autism spectrum disorders, homework, time planning, independence resource, basic attachments, visual cues

<sup>1</sup> Conclusive part. See previous parts in № 3 (44) 2014, № 1 (46) 2015.

---

# Метод совместного рисования в практике обучения рисованию детей начальных классов, имеющих расстройства аутистического спектра

---

**О.А. Белялова,**  
учитель начальных классов Центра психолого-медико-социального  
сопровождения детей и подростков Московского городского  
психолого-педагогического университета. Москва, Россия  
*E-mail: minaeva.olga@mail.ru*

Обучая детей с расстройствами аутистического спектра рисованию, нужно сфокусироваться на том, что у каждого ребенка есть потенциал для творчества, а занятия изобразительным искусством очень важны для развития мозга. Зачастую у детей с диагнозом расстройство аутистического спектра имеются серьезные проблемы с речью: они, например, разговаривают дома с родителями и близкими людьми, а в школе с учителями или одноклассниками не общаются. В таком случае через рисунки можно с ребенком общаться, узнавать его настроение и желания. Описан метод совместного рисования при обучении рисованию детей начальных классов с расстройствами аутистического спектра из школы Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, совместное рисование, стереотипное поведение

## Поощрение способностей к рисованию

Многие дети с расстройствами аутистического спектра гиперчувствительны к сенсорной информации, такой как звуки, зрительные образы, тактильные ощущения. Некоторые из них мучичны, у других неразвитая или специфическая речь. Это очень ограничивает общение ребенка, а умение рисовать дает такие возможности. Например, ребенку с элективным мутизмом — состоянием, при котором он понимает речь других людей, но сам говорит только с небольшим кругом хорошо знакомых лиц и в определенных обстоятельствах, очень важно уметь рисовать, передавая желания и ощущения.

При всей выраженности нарушений некоторых детей очень важно подкреплять их способности, иногда исключительные, к рисованию. Очень немногие дети проявляют хорошо развитые визуально-пространственные навыки и зрительную память во время выполнения рисунка по инструкции, но спонтанно свои любимые объекты — здания, схемы или животных — они могут воспроизвести со множеством деталей, с разных точек, с учетом перспективы. Часто дети демонстрируют стереотипное поведение, создавая множество идентичных рисунков. И это также стоит поддерживать, так для детей это занятие приятно и интересно и, соответственно, продвигает их в развитии, поскольку, используя специфические интересы детей, можно строить на них работу по обучению и коррекции.

## Индивидуальные потребности

На уроках рисования, на уроках развития речи, учитель должен учитывать индивидуальные потребности и возможности каждого ребенка с РАС. Прежде всего следует подкреплять творческую работу ребенка, в которой он сам является инициатором, предоставив возможности для любимого вида занятий. Детям с расстройствами аутистического спектра для побуждения к работе можно давать визуальные подсказки, например, фотографии или картинки из их любимых мультфильмов, сказок и журналов.

Многие дети любят рисовать на бумаге мягкими карандашами или ручкой, потому что так легче при их моторных проблемах. Впоследствии дети могут перейти на пластичные материалы, такие как пластилин, могут овладеть и рельефным письмом.

Дети с расстройствами аутистического спектра рисуют по-разному: иногда — безотрывно, но чаще — вдумчиво, не торопясь, для них это целый ритуал. Например, деревья на их рисунках обычно имеют толстый ствол, занимающий большую площадь на листе, от ствола отходят ветки, как правило, похожие на широкие прямоугольные доски от забора. Листьев на ветках совсем немного. При безотрывном способе дети рисуют очень быстро, не отрывая руки от листа.

Бывает, что ребенок настолько увлекается процессом рисования, что уже, казалось бы закончив свой рисунок, умудряется аккуратнейшим образом заштриховать все изображение.

Уроки рисования, не вызывающие интереса у ребенка, могут спровоцировать у него неподобающее поведение. Это может быть связано с тем, что обработка новой сенсорной информации подавляет его. Родители должны рассказать учителю о предпочтениях своих детей, чтобы можно было поощрять развитие таких тем в рисунках, которые особенно интересны ребенку и которые не будут вызывать у него сопротивления.

## Особые дети — особый взгляд на мир



Лучшим вариантом работы будет индивидуальное занятие. Продолжительность такого урока должна быть около 30 минут, так как чаще всего концентрация внимания у детей с РАС слабая.

Ребенка с расстройством аутистического спектра можно вводить в новый для него вид творчества, используя процедуру обучения «шаг за шагом», когда учитель с помощью моделирования или физических подсказок направляет ребенка на выполнение нужных действий, формируя необходимое поведение. Только тогда, когда нужные действия закрепились, достигнуто определенное мастерство в выполнении задания, учитель может перейти к новой или чуть более сложной задаче.

Ребенку с аутизмом учитель может дать подсказку: предложить ему цветные мелки или дать устную подсказку, сказав «нарисуй». Рекомендуются достаточно часто поощрять ребенка в течение длительного времени. Учитель может сказать: «Отличная работа» и предложить новый лист бумаги, когда ребенок закончит рисунок.

### Использование метода совместного рисования

Для обучения рисованию ребенка, страдающего расстройством аутистического спектра, хорошо подходит **метод совместного рисования**. Он заключается в том, что взрослый вместе с ребенком рисуют разные вещи и предметы, сюжеты из жизни ребенка и его семьи. Все такие рисунки сопровождаются эмоциональными комментариями взрослого.

Данный метод можно использовать после того как между взрослым и ребенком налажен эмоциональный контакт. Это не просто рисование, а особый способ обучения, который проходит в игровой форме и интересен ребенку.

Метод совместного рисования предоставляет новые возможности. Ребенку нравится смотреть за тем, что происходит на бумаге, особенно если там нарисованы сю-

жеты из его жизни или его любимые вещи. Взрослый специально «забывает» дорисовать какую-нибудь деталь, и ребенок дорисовывает ее сам, не догадываясь, что его к этому побуждает учитель. Ему интересно как можно быстрее получить результат, поэтому он может согласиться даже на то, что в других ситуациях было бы для него невозможно. Таким образом, с помощью листа бумаги и карандаша он будет отвечать на поставленные вопросы и дорисовывать разные детали. Так возникает ситуация эмоционального и делового общения.

#### *Новые возможности при использовании метода совместного рисования*

1. Возникает ситуация, побуждающая ребенка к активным действиям. В этой ситуации взрослый должен следовать определенной тактике: даже если он понял, чего хочет ребенок, не надо воплощать это желание немедленно. Поскольку ребенку не терпится поскорее получить желаемый результат, можно предположить, что проявление активности с его стороны не заставит себя долго ждать.

2. Ситуация совместного рисования дает новые возможности для знакомства аутичного ребенка с окружающим миром. При совместном рисовании удастся уточнить представления, которые уже есть у ребенка. Еще одна возможность — обогащение этих представлений при введении в рисунок новых деталей, вариантов развития знакомого сюжета. Следующий этап — обобщение представлений об окружающем. Это достигается, если ребенка побуждать пользоваться уже имеющимися знаниями в различных ситуациях. Главным успехом такой работы станет перенос знаний в реальную жизнь. Это показатель того, что ребенок усвоил новые знания о мире и применяет их.

3. Использование метода совместного рисования дает возможность развивать средства коммуникации. При этом в значимой для ребенка ситуации в ходе эмоционального комментария обогащается его пассивный словарь. Актуальна и возмож-

ность развития активной речи, которая в этой ситуации оказывается одним из способов проявления активности ребенка.

4. Совместное рисование также дает возможность проведения с ребенком терапевтической работы. Для этого рисуются сюжеты из жизни ребенка, в которых он испытывает разного рода затруднения: бытовые проблемы, то, чего ребенок боится, и т.д. При этом сюжеты проговариваются, и обязательно находится выход из создавшейся трудной ситуации, предлагается благополучный вариант развития событий.

#### *Этапы развития совместного рисования*

Процесс совместного рисования взрослого с ребенком, имеющим РАС, предполагает поэтапное освоение.

**1 этап.** Налаживание эмоционального контакта, привлечение интереса к новому виду деятельности. Начинать следует с изображения предметов, особенно значимых для ребенка, сопровождая изображения эмоциональными комментариями.

**2 этап.** Рисование «по заказу» ребенка. Рисуются то, что нравится ребенку, закрепляя его интерес к совместному рисованию.

**3 этап.** Постепенное введение различных вариантов исполнения одного рисунка, новых деталей изображения. По-прежнему выполняя заказ ребенка, следует использовать различные изобразительные средства, варьировать рисунок.

#### *Способы разнообразить рисунок*

— применение различных материалов: помимо карандашей и фломастеров можно использовать мелки, краски, не только белую бумагу, но и цветную, картон и т.п.;

— сам рисунок можно варьировать по размеру, форме, цвету и по положению в пространстве;

— дополнение изображения новыми деталями: рисуя одно и то же, следует пытаться всякий раз вносить небольшие изменения.

**4 этап.** Вовлечение ребенка в процесс рисования, побуждение к активным действиям. Ребенку доставляет удовольствие наблюдать за действиями взрослого, одна-

ко он часто все же предпочитает оставаться пассивным. Сам ребенок не проявляет активности, если ее не стимулировать специально.

#### *Эффективные приемы работы*

— Задавая вопросы, следует побуждать ребенка делать «заказ» на разных этапах рисунка и каждый раз выполнять его просьбу. Предложить выбрать карандаши для рисования, принести бумагу.

— Предложите ребенку несколько вариантов развития рисунка, и пусть он выберет тот, что ему больше нравится.

**5 этап.** Введение сюжета. На этом этапе ставшие ребенку близкими изображения его любимых предметов помещаются внутрь сюжета. Такой сюжет должен быть, с одной стороны, близок опыту ребенка, а с другой стороны, — должен давать возможность уточнить уже сформированные у ребенка представления и в случае необходимости скорректировать их.

**6 этап.** Дальнейшее развитие сюжета. После того как сюжет будет ребенком усвоен, следует переходить к его усложнению, введению новых сюжетных линий.

**7 этап.** Перенос полученных знаний в другие ситуации. На этом этапе возможно переходить к проигрыванию сюжета с использованием игрушек и предметов, закреплять новые навыки и знания в повседневной жизни ребенка, применять их в других видах деятельности (лепке, конструировании).

## **Заключение**

Совместное рисование с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, помогает им развивать средства коммуникации. Комментарии взрослого к рисункам ребенка обогащают его пассивный словарь. Ребенок уточняет для себя значение некоторых слов и знакомится с новыми словами. Активность ребенка во время совместного рисования может проявляться жестами и активной речью. Следует обязательно поддерживать любую попытку ре-

бенка поговорить, создавать положения, которые подтолкнут его на разговор.

Метод совместного рисования очень эффективен в классно-урочной работе, поскольку, сделав рисунок на беспокоящую

ребенка тему и прокомментировав его, учитель помогает ему найти выход из положения. Это благоприятно сказывается на ребенке, в жизни которого много сложных бытовых ситуаций. ■

### Литература

1. Баенская Е.Р. Использование сюжетного рисования в коррекционной работе с аутичными детьми // Дефектология. 2008. № 4.
2. Никольская О.С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. 1995. № 4.
3. Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития / Сост. и общая ред. В.М. Астапова, Ю.В. Микадзе. СПб.: Питер, 2002.
4. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: Изд. дом «БАХРАХ», 1998.

### The method of joint drawing in the practice of teaching drawing to the elementary school children with autism spectrum disorders

**O.A. Belyalova,**

Elementary school teacher of the Center for Psychological, Medical and Social Support to Children and Adolescents of the Moscow State University of Psychology and Education. Moscow, Russia  
E-mail: [minaeva.olga@mail.ru](mailto:minaeva.olga@mail.ru)

While teaching children with autism spectrum disorders how to draw the teacher needs to focus on the fact that each child has creative potential and art activities play important part in the brain development. Often children diagnosed with autism spectrum disorder have serious speech impairments, for example, they can talk to parents and family members, but not to classmates and teachers. In that case, one can communicate with a child through drawings, and to access their mood and desires through them. The article describes the method of joint drawing during teaching elementary school children with autism spectrum disorders from the school at the Center for Psychological, Medical and Social Support to Children and Adolescents.

**Keywords:** autism spectrum disorders, joint drawing, stereotypical behavior

---

# Опыт применения песочной арт-терапии в работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра

---

**О.В. Котлованова,**  
врач-интерн кафедры психиатрии Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Южно-Уральский Государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения России, г. Челябинск, Россия  
*E-mail: kovchel08@mail.ru*

**Е.В. Малинина**  
доктор медицинских наук, доцент, заведующая кафедрой психиатрии Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Южно-Уральский Государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения России, г. Челябинск, Россия  
*E-mail: malinina.e@rambler.ru*

Представлены результаты эффективной работы по использованию песочной арт-терапии при коррекции поведения у детей с расстройствами аутистического спектра. Описан ход занятий, поведение детей в динамике и промежуточные результаты работы с детьми с расстройствами аутистического спектра по данной программе. Проанализировано влияние песочной арт-терапии на поведение ребят. Описан клинический пример занятий с мальчиком К. Выявлено преимущественно положительное воздействие таких занятий на детей с аутизмом.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, песочная арт-терапия, коррекция поведения, навыки работы в команде, песочные картинки

Исследователи отмечают, что количество детей с аутизмом в мире увеличивается, тенденция к росту сохранится и в будущем. В России на государственном уровне установлены приоритеты в вопросах реабилитации и оказания поддержки больным с нарушениями аутистического спектра для обеспечения их оптимального функционирования и повышения качества жизни [7–9].

Среди методов коррекции аутистических расстройств наиболее распространены,

например, поведенческая терапия, трудотерапия, дельфинотерапия, музыкальная терапия, терапия с помощью искусства, биомедицинские техники [6].

В коррекционной и психотерапевтической работе с детьми с РАС часто применяется песочная терапия. Она представляет собой невербальную форму психокоррекции, в которой основной упор делается на творческое самовыражение ребенка [2]. В процессе создания творческого продукта

у ребенка в символической форме проявляются образы — рисунки, композиции из фигурок и различные построения на специальном подносе с песком [3].

Вариантом песочной терапии является песочная арт-терапия, которая объединила в себе песочную терапию с рисованием: акцент делается на изобразительном творчестве с помощью песка, размещенного на специальном световом столике [5]. Считается, что негативные эмоции, конфликты и страхи выражаются в песочных картинках в символическом виде. В процессе работы с песком негативные тенденции у ребенка ослабевают, «уходят в песок» [1]. В настоящее время песочная арт-терапия как вполне доступная деятельность используется при коррекции поведения детей с РАС для снятия напряжения, тревоги, раздражительности и приступов гнева [4]. Также работа с песком проводится для активации и стимуляции ребенка, позже — для развития взаимодействия и построения диалога при совместной творческой работе [3].

**Цель исследования** — оценка эффективности использования песочной арт-терапии у детей с аутизмом при коррекции поведения: формировании усидчивости, навыков работы в команде, улучшении и стабилизации настроения, при обучении следованию инструкциям взрослых.

**Материалы и методы:** в Челябинской области песочная арт-терапия проводится на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической помощи «Областной центр диагностики и консультирования». В исследовании участвовали 8 детей от 7-ми до 14-ти лет (6 мальчиков и 2 девочки), имеющих расстройства аутистического спектра (диагноз F84.0 по МКБ-10).

Занятия проходили в группах по пять детей, что служило дополнительным фактором улучшения социального взаимодействия и развития коммуникативных функций. Песочная арт-терапия предполагала долгосрочное, систематическое психотерапевтическое воздействие, поэтому занятия про-

должительностью 40 минут проводились еженедельно. Педагогом также использовались элементы игры, обучающие анимационные видеоролики, классическая музыка. Терапия преследовала следующие цели:

*Коррекционные:*

- развитие пространственного воображения, образно-логического мышления;
- нормализация эмоционального фона;
- снижение агрессивности;
- коррекция гиперактивности;
- развитие речи и мелкой моторики через развитие сенсорного восприятия природного материала;
- выработка усидчивости, собранности, самоорганизованности, аккуратности, любознательности, внимательности.

*Воспитательные:*

- развитие умения следовать инструкциям взрослого;
- развитие и закрепление навыков социального общения;
- участие в коллективном творчестве — развитие навыков взаимодействия;
- развитие доброжелательного отношения к окружающим;

## Ход занятий

Занятия с детьми проходили по определенной схеме: педагог задавала тему рисунка, показывала приемы, с помощью которых можно было создать изображение. Далее дети старались повторить рисунок, следуя инструкциям и подсказкам. Навык закреплялся путем повторения на занятии и на последующих встречах.

Впервые входя в класс для занятий песочной арт-терапией, ребята вели себя настороженно: останавливались у двери, озирались. На последующих занятиях контакт был более свободным, дети задавали вопросы: «что мы будем делать?», «как рисовать?», подходили к светящемуся столику и садились вокруг него.

Предлагалась определенная тема рисунка: корзинка с грибами, ваза с цветами, жар-птица, золотая рыбка, пальмы, бревен-



чатый дом, лебеди и др. Когда педагог начинала рисовать, некоторые ребята подключались и изображали на песке другие детали, предметы. Иногда педагог проводила руками детей по песочной светящейся поверхности и просила продолжать самостоятельно. Ребята с радостью узнавали в своих работах изображения тех или иных предметов, животных. Большинство детей проявляли интерес к занятиям, но не все включались в коллективную работу.

Так, например, мальчик К. 8-ми лет на занятия приходил со слезами, постоянно спрашивал: «Зачем меня сюда привели? Когда за мной приедет папа?». Однако внимание ребенка легко переключалось на занятия с песком.

Мальчик С. 7-ми лет постоянно подбегал к столу, хватал песок, раскидывал его, портил рисунки других детей, переворачивал горшки с цветами, часто выбегал из класса, раскидывал свои учебные принадлежности. Поведение ребенка имело деструктивную окраску.

Все дети, кроме мальчика С., откликались на свое имя и выполняли просьбы: принести стул, убрать песок со столика или, наоборот, создать песочком фон и т.д.

Девочка Д. 7-ми лет с ярко выраженными чертами замкнутости и отстраненности не выполняла заданий педагога (например, что-то нарисовать на заданную тему). На занятиях она периодически подходила к столу и рисовала только то, что хотела: цветы, бабочек, фигуры, похожие на выкройки (в ее семье занимаются пошивом одежды). Однако на пятом занятии она сама села на колени к педагогу и стала рисовать, а на девятом занятии начала следовать инструкциям и рисовала то, что просила педагог. К 10-му занятию девочка Д. стала верно отвечать на поставленные вопросы (называла то, что изобразила на столе, хотя раньше ответы ее были эхотичными).

Девочка К. 12-ти лет, единственная из всех детей, запоминала изученные на предыдущих занятиях рисунки и приемы песочной анимации.

На занятиях поощрялось самостоятельное творчество. На просьбу нарисовать то, что хочется, все дети (кроме мальчика С.) реагировали положительно и быстро включались в работу. Творчество троих детей находилось на доизобразительном уровне, при этом они проявляли радость, когда педагог правильно направляла их руки, и называли нарисованный предмет. Однако пятеро детей из восьми быстро утомлялись, легко отвлекались от занятия: разговаривали между собой, отходили от рабочего столика, бегали по классу. А трое других сидели на рабочем месте и проявляли готовность к совместной работе с преподавателем.

Реакция детей на видеоролики по песочной анимации, демонстрируемые педагогом во время занятий, была позитивной или нейтральной. Лишь мальчик К. просил не включать видео и закрывал уши или отходил. При этом он с интересом смотрел видео, которое предлагали ему выбрать, и мог вспомнить то, что ему нравилось смотреть на предыдущем занятии. После урока все дети организованно собирали свои вещи и выходили из класса к родителям.

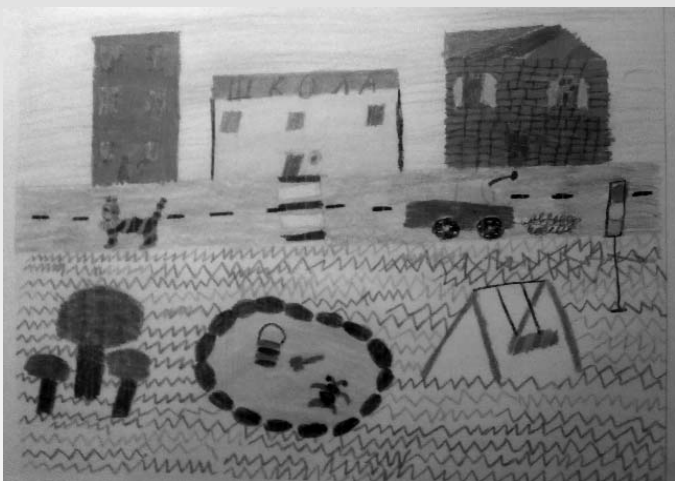
### Результаты занятий песочной арт-терапией

Положительными результатами терапии можно считать то, что почти все дети стали проявлять интерес к групповым занятиям, начали с радостью помогать друг другу по просьбе педагога, полюбили работать над новыми рисунками и с удовольствием занимаются в коллективе.

**Клинический пример.** Мальчик К., 8 лет. Впервые родители обратились за специализированной помощью в 2011 г. (в 5,5 лет) с жалобами на невнятную речь сына, трудности в общении с окружающими.

Семья мальчика полная. Наследственность не отягощена. Есть сестра 18-ти лет, здорова. Ребенок К. от второй беременности, протекавшей без осложнений, роды самостоятельные. Вес 3520, 8/9 баллов по

## Особые дети — особый взгляд на мир



шкале Апгар. Развивался по возрасту. Первые слова сказал в 1 год (невнятно «мама», «папа»). В 2,5 года появилась фраза, но речь была нечеткая, неразборчивая. В детский сад пошел в возрасте 1 год 10 месяцев. Адаптировался тяжело (много плакал, часто болел). Рос капризным, непослушным, трудно контактировал с детьми. В возрасте 4,5 года перенес операцию с общим наркозом (40 минут) по поводу порока сердца.

*Психический статус при первом обращении.* В контакт вступает, в беседе участвует, но внимание удерживает недолго. При настойчивых вопросах врача сосредотачивается и отвечает правильно, при этом равнодушен к процессу беседы. Когда его взяли за руку, был очень недоволен, чуть не заплакал. Легко отвлекается, уходит от врача, садится на стул, что-то бормочет. Держится отстраненно, сидит и машет руками. Есть стереотипные движения руками. Зрительный контакт устойчивый, но непродолжительный. Ориентирован. На приеме увлекался игрушками и активно играл с ними. Игры ролевые.

*Педагогическая характеристика от воспитателя детского сада (2012 г.).* «При общении со взрослыми и сверстниками неконфликтен, но самостоятельно дружеские отношения устанавливать не может. В коллективных формах деятельности участвует под контролем взрослых. На замечания педагога реагирует адекватно. В поведении — однообразные действия. Бывает, что одна и та же тема доминирует в разговоре, рисовании, в игровых моментах. Ребенок старается избежать каких-либо нововведений и активно этому сопротивляется. В коллективных подвижных и интеллектуальных играх принимает участие, но быстро теряет интерес и уходит из игры молча. Любит сидеть один или бесцельно ходить по помещению группы. Иногда говорит о себе в третьем лице. Испытывает тревогу и страх, если остается один без коллектива. Избегает прямого контакта глаз. Устная речь монотонна, звукопроизношение нарушено. Недостаточно сформированы грамматическая и лексическая сторона речи, фразы простые.

Физическое развитие ниже возрастной нормы, нарушена общая координация движений, мелкая моторика пальцев и артикуляционная моторика. С удовольствием занимается в гимнастическом кружке и плаванием. Подвижен, но недостаточно ловок, затруднена ориентация в пространстве. Карандашом владеет неуверенно. Путает цвета.

В школе занимается по программе 7 вида».

*Педагогическая характеристика из школы (от 2013 г.).* «Не справляется с уроком без помощи других, во время занятий часто поднимает руку, но ответы не по теме. Однако иногда неожиданно высказывается верно и по существу. Не всегда понимает смысл задания и не может выполнять его самостоятельно, нуждается в помощи. Проявляет тревожность, если не успевает вместе со всеми выполнить задание, кричит, нервничает и плачет. Требуется постоянного внимания к себе на занятиях: «помогите мне», «у меня не получается». Знает многие буквы, но забывает их. Овладевает копировальным письмом. Читает по слогам. Осознает прочитанное, знает несколько цветов, загадки разгадывает на отработанном материале. Познавательная активность снижена, носит кратковременный характер. Мальчик нуждается в дополнительных внешних стимулах, не способен к самостоятельному решению творческих и умственных задач. Способен сосредоточенно работать в течение 15-ти минут. Игровая деятельность преобладает над познавательной. Интересы к обучению в школе нет. Часто проявляется повышенная ранимость и уязвимость в поведении. Чувствителен к чужой оценке. Здоровается и прощается словом. Проявляет повышенный интерес к занятиям совместно с педагогом (игры в мяч, физические упражнения). Тактильный контакт допускает, зрительный контакт устойчивый, но непродолжительный. Поведение не агрессивное, мальчик доброжелательный. На замечания педагога реагирует адекватно. Самостоятельно готовит и убирает рабочее место. Гигиенические навыки сформированы. Может себя обслужить, не любит, когда берут его вещи, иг-

рушки. Представления об окружающем снижены по отношению к возрастной норме. Родных узнает, называет родственные отношения, знает, чем занимаются члены семьи.

Родители стали отмечать агрессию в поведении. Оказался неспособен к обучению в общеобразовательной школе, нет заинтересованности в учебе. Программу 7 вида не усваивал».

*Психологическое обследование (2012 г.).* Обследование проводилось в два приема. На первом контакт был малопродуктивен, мальчик постоянно отвлекался, пытался уйти, раздевался, ерзал на стуле, что-то выкрикивал. Избирательно выполнил тест Векслера. Согласился порисовать, но рисовал что-то свое без соотнесения с инструкцией. На втором приеме через неделю поведение изменилось. Был организованным, включился в работу, справился со всеми заданиями. На предложение отдохнуть и поиграть сказал, что не устал и будет дальше заниматься. Радует, когда его хвалят, спрашивает, сколько у него баллов. Отвлекается, нуждается в направляющем содействии взрослых. Продуктивно принимает помощь от психолога. Работает в замедленном темпе. Исследование уровня интеллекта по методике Векслера: испытуемый обнаруживает невысокий уровень общеобразовательных знаний, слабо ориентирован в социально-бытовых вопросах. Складывает и вычитает числа в пределах десятка. Уровень обобщения достаточный. Темп психомоторных реакций замедлен. Память и внимание сформированы недостаточно. Исключение четвертого лишнего затруднено. Собрал целое из 9 пазлов. Оценки: вербальные задания — 79, невербальные — 74, общая — 74. Уровень общения по возрасту. По методикам «дом, человек, дерево» и «цветовые выборы Люшера» у ребенка предположительно неустойчивый фон настроения. Выраженная зависимость от среды, потребность в помощи и покое, обидчивость. Таким образом, полученная оценка по методике Векслера соответствует пограничной зоне между низкой нормой и лег-

ким умственным дефектом для данного возрастного периода. Нарушений мышления на момент исследования нет.

В ходе проведения тестирования по методике CARS получена оценка 36 баллов, свидетельствующая об умеренном аутизме.

*Психический статус в настоящее время.* Сознание ясное, ориентирован. Зрительный контакт устойчивый, непродолжительный. Мальчик опрятен, мимика живая (преобладают плаксивое и удивленное выражения лица). Внимание рассеянное, легко отвлекаем. Неусидчивый, подвижный, светливый, походка быстрая. В контакт вступает, ответы в плане вопросов, односложные. Соскальзывает на другую тему, сам активно задает вопросы. Речь спонтанная, четкая, громкая, тон плаксивый. Отношение к врачу уважительное, проявляет любопытство к беседе, но интерес быстро пропадает. Эмоции адекватные, но поверхностные, с частыми колебаниями. Расстройств мышления не выявлено.

*На занятиях песочной арт-терапией.* Впервые в класс К. зашел с опаской, только с другими детьми, и когда педагог подвела мальчика к световому столику для занятий. На последующих занятиях самостоятельно входил, садился, рассказывал о том, чем занимался днем. Иногда в класс заходил неохотно, со слезами. Спрашивал, чем будут заниматься, и зачем его привели? Рассказывал о том, что его беспокоило («потерял свой самый красивый ластик»). После переключения внимания постепенно входил в процесс занятия, садился около столика. Повторял изображение, только если его настоятельно просили об этом. Когда педагог начинала заниматься с другими детьми, К. быстро отвлекался, терял интерес к деятельности, вставал и ходил по классу. На просьбы подойти реагировал не всегда. Если преподаватель рисовала на пе-

ске его рукой, проявлял интерес, улыбался при виде полученной картинки. Брал чужие вещи, бегал с учебными принадлежностями девочки К., смеялся, когда она его догоняла. Часто спрашивал, когда за ним придет папа, и скоро ли закончится урок? Не агрессивен, полностью ориентирован, достаточно послушен.

*Результатами занятий К. песочной арт-терапией стали:* стабилизация и повышение настроения, повышение познавательного интереса, выполнение инструкций педагога, большая эмоциональная стабильность. Мальчик перестал плакать на занятиях, откликается на просьбы изобразить что-либо на заданную тему, любит изображать самостоятельно то, что ему интересно (машинки, кораблики и т. д.). Ребенок с удовольствием повторяет изученные раньше рисунки, с заинтересованностью реагирует на предложения рисовать новых животных, новые игрушки или цветы. С мальчиком занятия будут продолжены.

## Выводы

Описанные занятия с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, продемонстрировали эффективность и доступность песочной арт-терапии при формировании усидчивости, закреплении навыков работы в команде, улучшении и стабилизации настроения. В процессе обучения у детей формировались и закреплялись такие качества как усидчивость, аккуратность, собранность и внимательность. Терапия способствовала развитию мелкой моторики, нормализации эмоционального фона. Представляется, что песочную арт-терапию можно включать в комплексную реабилитационную программу для детей с расстройствами аутистического спектра. ■

## Литература

1. Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П. Игры-занятия с природным и рукотворным оборудованием. СПб.: Союз, 2005. 160 с.
2. Зейц М. Пишем и рисуем на песке. Настольная песочница (адаптированный перевод с англ.). М.: ИНТ, 2010. 94 с.
3. Мальцева Н.А. Песочная терапия в работе с особым ребенком // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Научно-практический сборник. Вып. 8. Москва, Теревинф, 2014. С. 120–125.
4. Штейнхардт Л. Юнгианская песочная психотерапия. СПб.: Питер, 2001. 320 с.
5. <http://www.yuga.ru/photo/polosa/1198.html>
6. <http://autism.com.ua/therapy/alternate/art-therapy.html>
7. <http://autism-aba.blogspot.com>
8. [http://apps.who.int/gb/ebwha/pdf\\_files/EB133/B133\\_4-ru.pdf](http://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/EB133/B133_4-ru.pdf)
9. [http://www.autisminrussia.ru/html/lib/standart\\_ras.htm](http://www.autisminrussia.ru/html/lib/standart_ras.htm)
10. <http://www.oprf.ru/documents/497/1941/newsitem/22268>

### The experience of use of the sand art-therapy with children with autism spectrum disorders

**O.V. Kotlovanova,**

intern of the psychiatry department at the State Budget Education Facility  
Southern Ural State Medical University  
of the Ministry of Healthcare of Russia, Chelyabinsk, Russia  
*E-mail: kovchel08@mail.ru*

**E.V. Malinina**

doctor of medicine, associate professor, head of the psychiatry department  
at the State Budget Education Facility  
Southern Ural State Medical University  
of the Ministry of Healthcare of Russia, Chelyabinsk, Russia  
*E-mail: malinina.e@rambler.ru*

The article presents the results of effective work to use sand art-therapy for treatment of behavior problems in children with autism spectrum disorder. The article describes the session plan, children's behavior in dynamics and intermediate results of work with children with autism spectrum disorders in the framework of this program. The influence of the sand art-therapy on the children's behavior was analyzed. The clinical case of sessions with the boy K. was described. The overwhelmingly positive influence of such sessions was determined.

**Keywords:** autism spectrum disorders, sand art-therapy, treatment of behavior problems, teamwork skills, sand images

*Редакция журнала «Аутизм и нарушения развития»  
представляет новую рубрику «Партнерство»,  
в которой будут публиковаться материалы об учреждениях,  
центрах и фондах — партнерах МГППУ, чья деятельность направлена  
на организацию помощи людям с аутистическими расстройствами*

### **Фонд содействия решению проблем аутизма в России «Выход»**

Основной целью деятельности Фонда «Выход» является содействие в создании системы помощи людям с РАС на всем протяжении их жизненного маршрута — от получения диагноза до жизни в обществе. Фонд поддерживает проекты, которые потенциально имеют эффект масштабирования, распространения опыта на систему помощи людям с РАС в целом.

В рамках создания универсальной комплексной программы для субъектов Российской Федерации с 2012 года реализуется пилотный проект помощи людям с РАС в Воронежской области.

*Подробнее о программах помощи лицам с РАС, осуществляемых фондом «Выход», см. на сайте фонда: [www.outfund.ru](http://www.outfund.ru)*

### **Комплексная программа «Аутизм. Маршруты помощи» Воронежская область, 2015 год (третий год реализации программы)**

#### **Преамбула**

Программа «Аутизм. Маршруты помощи» начала реализовываться на территории Воронежской области в 2013 году. Целью программы было заявлено создание комплексной системы помощи детям и взрослым с расстройствами аутистического спектра (РАС). План первых мероприятий решал первоочередную задачу — осуществить информирование о проблеме аутизма широких профессиональных кругов: вра-

чей-психиатров, неврологов, клинических психологов, логопедов, педагогов-дефектологов, а также врачей-педиатров Воронежской области. Информирование о разных аспектах расстройств аутистического спектра велось в формате лекций, семинаров, практических занятий со специалистами. Параллельно информированию шел процесс изучения ситуации и оценки ресурса Воронежской области для создания условий, в которых в регионе могла бы появиться комплексная система помощи детям и взрослым с РАС. Было проведено исследование, результаты которого выявили запросы родителей, профессионалов и представителей департаментов, от которых зависит реализация поставленных задач.

В 2014 году Программа «Аутизм. Маршруты помощи» была сформирована с учетом запроса и включала мероприятия по обучению специалистов новым компетенциям. В 2014 году в рамках Программы появились информационные и образовательные продукты. Информационный сет для родителей и педиатров «Обратите внимание: аутизм!», интерактивный семинар для педиатров и врачей первичного звена других специальностей «Внедрение информационного сета для распознавания рисков РАС в возрасте от 18 месяцев», Методическое пособие по ранней диагностике РАС, Методическое пособие для воспитателей ДОУ «Ребенок с РАС идет в детский сад». В декабре 2014 года должен был также запуститься информационный портал [аутизм.инфо.36.рф](http://аутизм.инфо.36.рф), в задачи которого входит агрегация всей актуальной информации об аутизме и навигатор по доступным

видам помощи детям и взрослым с РАС в Воронежской области, но в силу обстоятельств запуск его произойдет в 2015 году.

Запущена онлайн-версия открытого диагностического теста М-ЧАТ, самого популярного инструмента для распознавания родителями и педиатрами рисков РАС в раннем возрасте.

В 2014 году вокруг Программы «Аутизм. Маршруты помощи», реализуемой в Воронежской области, произошел ряд важных событий на уровне Российской Федерации. В Поручении вице-премьера Правительства РФ О.Ю. Голодец, заслушавшей доклад представителей Правительства Воронежской области и президента фонда «Выход», содержится решение масштабировать опыт Воронежской области в другие регионы России и определить как источник финансирования пилотных проектов в регионах Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Ответственным за исполнение Поручения назначено Министерство труда и социальной защиты населения РФ. В апреле 2015 года был объявлен конкурс региональных программ и проектов, направленных на создание условий для организации комплексной системы помощи детям с РАС и другими ментальными нарушениями. Программа «Ты не один», посвященная созданию системы помощи детям с РАС, стала 13-й Программой Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. По результатам конкурса Воронежская область вошла в число трех федеральных пилотных программ и получила финансирование фонда для дальнейших действий. Это решение было принято экспертами фонда в том числе и потому, что в Воронежской области в рамках Программы «Аутизм. Маршруты помощи» стали появляться продукты, которые можно тиражировать.

В 2015 году Программа «Аутизм. Маршруты помощи» в Воронежской области приобрела более выраженный практический характер. К концу 2015 года предполагается увидеть первые результаты по оказанию помощи детям с РАС, которые будут очевидны и родителям. Пока что фонд

«Выход» фиксирует рост положительных откликов только от профессионалов, получающих новые компетенции, и от представителей департаментов, получающих новые инструменты для работы. В планах на 2015 год — совместно с ведущими российскими и зарубежными институтами продолжить работу над информационными и образовательными продуктами, которые выступают как флагманские в теме помощи детям и взрослым с РАС в России и будут рекомендованы Министерствами РФ для тиражирования.

Пройденный путь и анализ достигнутых результатов позволяют сегодня расширить горизонт планирования и определить, что будет делаться в рамках Программы «Аутизм. Маршруты помощи» в диапазоне 2-х лет, в 2015 и 2016 гг.

#### **Цели Программы:**

Создать систему комплексной помощи детям и взрослым с расстройствами аутистического спектра (РАС), включающую диагностику, раннюю помощь, образование и условия для достойной жизни в обществе для людей с РАС.

#### **Концепция Программы в 2015—2016 гг.:**

Приоритетным направлением программы становится проектная деятельность. Запускаются межведомственные проекты, в ходе которых должны быть созданы компоненты системы помощи детям и взрослым с РАС в Воронежской области. Информационная пропитка широкого круга специалистов актуальным знанием об аутизме и РАС продолжается, но приобретает направленный на решение практических задач характер. В 2015 году также начинается широкая информационная кампания, направленная на информирование общества о проблеме аутизма и пропагандирующая толерантное отношение к людям, имеющим ментальные особенности.

#### **Ожидаемые результаты в 2015 г.:**

Запуск отдельных компонентов системы помощи детям и взрослым с РАС на ба-

зе учреждений здравоохранения и образования. Модернизация компонентов системы помощи детям и взрослым с РАС на базе учреждений социальной защиты населения Воронежской области.

**Девиз года:**

Практичность. Научность. Интеграция международного опыта.

**Блок 1**

**Диагностика**

Мониторинг внедрения информационного сета «Обратите внимание: аутизм!». Поддержание информационного сета в актуальном состоянии: допечатка лифлетов, буклетов, распространение их в поликлиниках, получение фотоотчета о размещении.

Период: март 2015 — декабрь 2016 г.

Исполнители: Департамент здравоохранения Воронежской области, Агентство, осуществляющее мониторинг

**1. Создание «коробочного продукта» «Семинар по выявлению рисков РАС у детей в возрасте от 18-ти месяцев, интегрирование информационного сета «Обратите внимание: аутизм!» в практику врача первичного звена и старшего медицинского персонала»**

Издание методического руководства по ведению семинара, создание мультимедийной презентации семинара, обучение специалистов для дальнейшего ведения семинара в Воронежской области.

Исполнители: Департамент здравоохранения Воронежской области, Фонд «Выход».

**2. Создание единого межведомственного реестра детей и взрослых с РАС и другими ментальными нарушениями по Воронежской области**

Разработка юридической документации, позволяющей помещать в реестр данные о гражданах и обеспечивать доступ к ним специалистов. Разработка (адаптация) технологической платформы, позволяющей реализовать задачи реестра. Разработка интерфейса реестра. Обучение специалистов работе с реестром. Заключение договора с

Федеральной службой государственной статистики РФ о ведении мониторинга по данным о численности детей и взрослых с РАС по Воронежской области.

Период: март 2015 г. — декабрь 2016 г.

Исполнители: Департамент здравоохранения Воронежской области, Центр «Парус надежды», лекотеки, образовательные учреждения, входящие в пилотную программу

**3. Организация диагностики расстройств аутистического спектра (РАС)**

Внедрение теста ADOS, участие в работе над открытым диагностическим тестом (Autism Speaks). Организация научно-практического сотрудничества ВГМУ, ВГУ, НЦПЗ и Йельского университета в сфере диагностики РАС. Создание диагностических консилиумов на базе учреждений здравоохранения (Центры ментального здоровья и др.) и социальной защиты населения Воронежской области (Центр «Парус надежды»). Обучение специалистов работе с диагностическим тестом ADOS. Информационная кампания «Диагностика — шаг к помощи ребенку» в детских поликлиниках, детских садах, в начальной школе.

Период: апрель 2015 г. — декабрь 2016 г.

Исполнители: Департамент здравоохранения Воронежской области, Департамент образования Воронежской области, Департамент социальной защиты населения Воронежской области, Департамент информатизации, Autism Speaks, Йельский университет, НЦПЗ РАМН, Фонд «Выход».

**4. Информационная кампания «Обратите внимание: аутизм!»**

Разработка информационных материалов. Создание макетов для информационной кампании. Медиапланирование. Привлечение СМИ-партнеров, предоставляющих площади изданий и наружной рекламы на безвозмездной основе. Мониторинг размещения материалов в СМИ и наружной рекламе.

Период: апрель 2015 г. — декабрь 2016 г.

Исполнители: Департамент по работе со СМИ, Агентство, осуществляющее медиа-



планирование, производство и размещение, Фонд «Выход».

**5. Участие Воронежской области в международной акции «Зажги синим» 2 апреля во Всемирный день распространения информации о проблеме аутизма**

Исполнители: Координационный совет программы «Аутизм. Маршруты помощи», Департамент по работе со СМИ, Фонд «Выход».

**Блок 2**

**Ранняя помощь**

**1. Участие Воронежской области в международном проекте ВОЗ и Autism Speaks «Программа повышения родительских компетенций для помощи детям с РАС в семье»**

Перевод, адаптация, издание методических материалов программы. Формирование команды проекта. Подготовка мобильных бригад для тренингов в районах области. Создание родительских групп в каждом районе области, участие их в программе повышения родительских компетенций. Информационная кампания для родителей, направленная на привлечение их в группы.

Исполнители: Департамент здравоохранения Воронежской области, Департамент образования Воронежской области, Департамент социальной защиты населения Воронежской области, РОО «Искра надежды», Autism Speaks, Фонд «Выход»

Период: апрель 2015 г. — декабрь 2016 г.

**2. Обучение мультидисциплинарных межведомственных команд практике ведения групповых консультаций для семей, где растут дети, находящиеся в группе риска по РАС, дети с диагнозом РАС и дети с другими ментальными нарушениями**

Проведение семинаров. Проведение мастер-классов по ведению групповых консультаций.

Исполнители: Департамент здравоохранения Воронежской области, Департамент образования Воронежской области, Департамент социальной защиты населения Воронежской области.

Период: апрель 2015 г. — декабрь 2016 г.

**Блок 3**

**Образование**

**1. Создание ресурсного центра, осуществляющего поддержку всех форм образования детей с РАС в Воронежской области**

Разработка концепции деятельности центра. Определение структуры центра, его целей и задач. Анализ методических материалов, описывающих эффективные практики сопровождения образовательного процесса детей с РАС и другими ментальными нарушениями в России и в мире. Выбор академических институций для заключения договоров на методическую поддержку ресурсного центра в Воронежской области — российских и международных. Разработка и выпуск методических материалов, направленных на повышение квалификации специалистов сферы образования, работающих с детьми с РАС, в том числе, и в рамках общеобразовательной средней школы и детского сада.

Период: апрель 2015 г. — декабрь 2016 г.

Исполнители: Департамент образования Воронежской области, Воронежский институт развития образования (ВИРО), Фонд «Выход».

**2. Запуск пилотного инновационного образовательного проекта «Создание специальных образовательных условий для обучения детей с РАС в образовательных учреждениях Воронежской области, обучение детей с РАС с использованием поведенческих подходов»**

Описание программы пилотного проекта. Определение площадок для пилотного проекта из числа общеобразовательных и коррекционных учреждений Воронежской области. Утверждение программы проекта. Обеспечение методического кураторства проекта, ключевых показателей его эффективности, мероприятий для повышения квалификации участников проекта. Создание и оборудование ресурсных комнат (ресурсных классов) в учреждениях, участвующих в проекте. Обеспечение подготовки и повышения квалификации специалистов, работающих в проекте.

Привлечение Воронежского государственного университета и Воронежского государственного педагогического университета к участию в проекте.

Исполнители: Департамент образования Воронежской области, Ресурсный центр поддержки инклюзивного образования в Воронежской области, Институт проблем инклюзивного образования МГППУ (Москва), Воронежский государственный университет (факультет философии и психологии, кафедра специальной педагогики и психологии), Центр психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков МГППУ (Москва), Фонд «Выход», РОО «Искра надежды».

Период: март—декабрь 2015 г.

**3. Издание методических материалов для информирования об аутизме учителей школ и воспитателей детских садов, нейротипичных школьников и их родителей**

Период: май—декабрь 2016 г.

Исполнители: Департамент образования Воронежской области, Фонд «Выход», Институт проблем инклюзивного образования (МГППУ), Autism Speaks.

**4. Апробирование курса «Поведенческие подходы (АВА-практика) в обучении ребенка с РАС для родителей и семьи» в Воронежской области (разработчик — Центр прикладного поведенческого анализа Новосибирского государственного университета)**

Период: октябрь—декабрь 2015 г.

Исполнители: Департамент образования Воронежской области, Воронежский государственный университет (кафедра специальной психологии и педагогики).

**5. Подготовка специалистов по прикладному поведенческому анализу на базе кафедры специальной педагогики и психологии Воронежского государственного университета (ВГУ), разработка программы обучения тьюторов для сопровождения обучения детей с РАС на базе кафедры специальной педагогики и психологии ВГУ**

Период: апрель 2015 г. — декабрь 2016 г.

Исполнители: ВГУ, Департамент образования Воронежской области, Фонд «Выход», Йельский университет.

**6. Семинары российских и международных экспертов, специалистов в сфере образования детей с РАС и с другими ментальными нарушениями**

Период: апрель—декабрь 2015 г.

Исполнители: Департамент образования Воронежской области, Фонд «Выход».

**7. Издание методических материалов для поддержки работников образования, участвующих в пилотном проекте, а также для информирования широкого круга специалистов по теме «Инклюзивное образование детей с РАС и с другими ментальными нарушениями»**

Исполнители: Департамент образования Воронежской области, Фонд «Выход».

**8. Обучение специалистов работе с тест-системами (российскими и международными), позволяющими осуществлять психолого-медико-педагогическое консультирование семей, где растут дети с РАС (в том числе, с тяжелыми формами), с целью составления индивидуальных планов реабилитации ребенка в образовательном учреждении**

Исполнители: Департамент образования Воронежской области, Фонд «Выход».

#### Блок 4

##### Жизнь в обществе

**1. Разработка мультимедийного информационного продукта «В мире равных возможностей» — комплекта методических материалов по организации дневной занятости, поддерживаемого трудоустройства и поддерживаемого проживания для людей с РАС и с другими ментальными нарушениями в возрасте 18+.**

**Издание методических рекомендаций в печатной версии, создание онлайн-версии продукта.**

Период: апрель—декабрь 2015 г.

Исполнители: Департамент социальной защиты населения Воронежской области, МРО «Равные возможности», «Центр лечебной педагогики» г. Псков (ЦЛП г. Псков), Фонд «Выход».

**2. Стажировки специалистов в ЦЛП г. Псков и в Центре «Антон тут рядом» (Санкт-Петербург)**

Период: апрель—декабрь 2015 г.

Исполнители: Департамент социальной защиты населения Воронежской области, Департамент образования Воронежской области, РОО «Искра надежды», Фонд «Выход».

**Блок 5**

**Надсистемные проекты**

**Горячая линия для родителей детей с РАС**

Разработка механизма контроля за движением запросов. Разработка системы отчетности по запросам горячей линии перед координационным советом программы и перед департаментами.

Период: апрель—декабрь 2016 г.

Исполнители: Департамент здравоохранения Воронежской области, Департамент образования Воронежской области, Департамент социальной защиты населения Воронежской области.

**Портал «аутизм.инфо.36»**

Период: март—декабрь 2015 г.

Исполнитель: Фонд «Выход».

**Программа визитов международных экспертов в Воронежскую область в рамках проекта «Аутизм. Выбор маршрута. Практикум»**

Период: апрель—декабрь 2015 г.

Исполнители: Департамент здравоохранения Воронежской области, Департамент образования Воронежской области, Департамент социальной защиты населения Воронежской области.

**Круглый стол «Инклюзия в спорте: адаптивная физкультура и массовый спорт среди детей и подростков с инвалидностью и без»  
Москва, 25 июня 2015 г.**

25 июня в Общественной палате РФ прошел круглый стол, организованный РООИ «Перспектива», на тему «Инклюзия в спорте: адаптивная физкультура и массовый спорт среди детей и подростков с инвалидностью и без»

На заседании шла речь о необходимости развивать физкультуру и спорт для детей с инвалидностью, а также организовывать совместные занятия спортом для детей с инвалидностью и без.

Открывая заседание, директор «Перспективы» **Денис Роза** подчеркнула важность поднятой проблемы: «Сегодня для всех детей стоит проблема двигательной активности, но если дети без инвалидности летом все-таки имеют шанс больше заниматься спортом, поехать куда-то в лагерь или пойти в поход, то дети с инвалидностью всего этого лишены, и это нельзя так оставлять».

Паралимпийский чемпион депутат Государственной думы **Сергей Поддубный** поддержал Денис Роза со своей позиции: «Паралимпийский спорт для взрослых у нас находится на высоком уровне, не хуже, чем олимпийский, о чем говорят многочисленные золотые медали, которые российские паралимпийцы завоевывают на мировых первенствах. Но при этом совсем не уделяется внимание физической активности и спорту для детей с инвалидностью». Чемпион отметил, что отношение к детям с инвалидностью в нашей стране сводится к двум задачам: учить и лечить, поэтому речь о приобщении таких детей к спорту в интернатах или реабилитационных центрах обычно не идет. Однако детям очень важно выходить из дома, общаться с людьми, чувствовать себя равноценными членами общества, и спорт в этом может помочь. Хотя конечно, это очень не просто — организовать спортивные занятия для детей с инвалидностью, и с этой задачей справиться далеко не каждый. Однако признав, что запрос общества в этом отношении справедлив, Сергей Поддубный пообещал поднять его и в стенах нижней палаты российского парламента.

Выступление американского эксперта **Илая А. Вульфа** было посвящено возможностям спорта для инклюзии людей с инвалидностью в общество. «Когда вы видите атлета, пловца с инвалидностью, на что вы в первую очередь обращаете внимание — на его атлетическую мощь или на его инвалидность?», — задал Илай вопрос присутст-

вующим, показывая кадры спортсменов-паралимпийцев. Он призвал относиться к людям с инвалидностью на равных, признавая за ними право вести такую же жизнь, как и все прочие люди, в том числе, заниматься спортом. По мнению эксперта, настоящая инклюзия — это когда человек с инвалидностью невидим, но не потому, что исключен, а наоборот, потому что воспринимается обществом как его неотъемлемый член, хоть и с некоторыми особыми потребностями.

**Елизавета Чиркова**, директор московской школы № 2121, рассказала о проекте, в котором ее ученики участвовали вместе с РООИ «Перспектива»: познакомились с паралимпийским спортом, встречались с чемпионами, пробовали свои силы в разных видах спорта. По ее мнению, включение детей с особенностями гораздо легче проходит на занятиях физической активности, чем в изучении основных предметов школьной программы. Учитель физкультуры этой же школы **Дмитрий Бесполов**, победитель конкурса «Учитель года Москвы» — 2004, рассказал о сложностях, с которыми сталкиваются преподаватели, желающие включить в занятия детей с инвалидностью. По его словам, с такими детьми разрешено работать только специалистам по лечебной физкультуре, и обычный учитель физкультуры, даже прошедший курс спортивной медицины, боится ответственности при работе с ними. В школе же далеко не всегда есть специалист по лечебной физкультуре. При этом в Министерстве образования уже взяли курс на то, чтобы в ходе уроков физкультуры никто не сидел на скамейке освобожденных от занятий. За составление программы взялись олимпийские чемпионы, рассказал Бесполов. «Детей с инвалидностью нужно оценивать не по спортивным результатам, как прочих, а по мотивации и их личной динамике, — считает учитель. — А педагога оценивать не по количеству кубков, стоящих в холле школы, а по тому, насколько полно включены в занятия все дети с разными особенностями». Он также предложил подумать, каким образом можно было бы включать детей с инвалидностью в любые соревнования согласно их возможностям, а не придумывать для них отдельные «парасостязания». «Основная задача нынешней физкультуры — поднять ученика со скамейки освобожденных, — заявил Бесполов. — Но для этого в первую очередь со скамейки должен подняться учитель».

Выступивший затем **Максим Попов**, генеральный директор «Кенгуру-про», президент Федерации воркаута России, рассказал, как формировал среду для людей с инвалидностью, передвигающихся на коляске, — бывших байкеров, получив-

ших травмы. Разрабатывал элементы конструкций — рукоходов, брусев... Ради занятий на снарядах, удобных для передвигающихся на колясках, молодые люди с инвалидностью выходили из дома, возникла тусовка, а следом — мотивация не закрываться дома, не переживать одному свою инвалидность. О таких же площадках с конструкциями для work out рассказал президент Федерации по Параворкауту **Александр Воробьев**.

Затем слово взял еще один гость РООИ «Перспектива» **Роб Мюллер**, который рассказал, какие еще существуют способы адаптировать привычные физические упражнения для людей с инвалидностью. При этом, как заметил **Кирилл Козырев**, заместитель начальника программы развития и по связям с регионами в Российском Футбольном Союзе, помимо доступных спортплощадок и залов, нужна доступная среда на улицах города, доступный общественный транспорт, иначе спортсмен с инвалидностью просто не сможет ездить на тренировки.

Своим опытом проведения уроков физкультуры для детей с аутизмом поделился учитель физкультуры школы № 1321 «Ковчег» **Юрий Торгашев**. Представитель ФК «Динамо-Москва» **Ирина Тихомирова** подняла тему незрячих спортсменов и **Алексей Шпилов**, тренер подмосковной сборной по голболу, рассказал, что в эту игру могут играть и спортсмены с инвалидностью по зрению, и без инвалидности, закрыв глаза специальной повязкой. При этом Алексей посетовал, что зачастую информация о голболе, о командах и клубах, просто не доходит до молодежи с инвалидностью по зрению, и из-за этого чрезвычайно трудно вовлекать в голбол молодое поколение.

Представитель Федерации спортивной борьбы России **Василий Цандыков** изложил присутствующим целую схему вовлечения детей и молодежи в спорт, которая не ограничивается уроками физкультуры и даже спортивными секциями, но предполагает встречи со знаменитыми спортсменами и мастер-классы, школьные спортивные фестивали и соревнования, собственные спортивные клубы, — причем все это для детей всех возрастов и с любыми особенностями. Разумеется, это предполагает переподготовку педагогического коллектива и обмен опытом, а также активное участие родителей, местной общественности, и в целом доступность спорта для всех участников процесса. В свою очередь советник ректора по инклюзивному образованию в Российском государственном университете физической культуры, спорта, молодежи и туризма **Наталья Рубцова** сообщила, что вуз разработал программы для занятий спортом людей с инвалидностью, более того, вступительные тесты в

университет и дальнейшие экзамены также адаптированы для абитуриентов и студентов с инвалидностью: «Многие из них только у нас впервые начинают заниматься спортом», — рассказала Рубцова. По ее словам, сегодня Университет физкультуры — единственный вуз в России, использующий инклюзивную методику в спортивной подготовке. Тьюторами для студентов с инвалидностью выступают их однокурсники без инвалидности. Сурдопереводчиков нет, но с молодежью занимаются преподаватели соответствующих направлений, и ко второму году обучения практически все студенты осваивают жестовый язык.

После того как выступили все желающие, собравшиеся на круглый стол перешли к обсуждению рекомендаций для ведомств различного профиля и властей различного уровня. Учитель Дмитрий Бесполов предложил подумать об отмене строгих ограничений по здоровью для участия детей в соревнованиях разного уровня. «Например, для участия в президентских соревнованиях я должен набрать из одного класса восемь мальчиков и восемь девочек основной группы здоровья, — рассказал он. — Но нередко это невозможно сделать в рамках одного класса, ведь даже плоскостопие сразу переводит ребенка в другую группу».

Выслушав многочисленные замечания и предложения общественников и педагогов, единственный представитель исполнительной власти на заседании **Ольга Джумачук**, начальник отдела по адаптивной физической культуре и адаптивному спорту Москомспорта, сообщила, что в Москве 247 тренеров прошли переподготовку в учебном центре и могут работать с детьми с инвалидностью, и в общей сложности в различных секциях занимается около 10 тысяч людей с инвалидностью. Она заверила собравшихся, что их пожелания услышаны: «Главное, чтобы было желание человека с инвалидностью или родителей ребенка с инвалидностью заниматься спортом, а мы со своей стороны поможем», — пообещала представитель Москомспорта.

*Источник: perspectiva-inva.ru*

## Празднование Дня Победы в школе

День Победы — один из наиболее почитаемых праздников в России. Пожалуй, нет другого праздника, который отмечался бы с таким национальным подъемом, чувством гордости за своих дедов и прадедов.

16 апреля в ГБОУ «Школа № 2124 «Центр развития и коррекции» (структурное подразделение 359) учащимся 4—11 классов была показа-

на литературно-музыкальная композиция «И помнит мир спасенный...», посвященная 70-й годовщине со Дня Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов.

В фойе школы был выставлен стенд с работами детей, которые они сделали на уроках истории в рамках литературно-исторического проекта «Дни воинской славы России». В подготовке к празднику также принимали участие все классные руководители, педагоги, родители и библиотекарь школы.

Актовый зал, украшенный родителями школьников, отражал дух военного времени: везде были развешаны треугольники военных писем, белые голуби мира, георгиевские ленточки.

Ученики и приглашенные родители удобно устроились в зрительном зале в ожидании начала праздника. Глаза ребят горели нетерпением. Театрализованное представление началось, и праздник открылся выступлением ученицы 5 класса Сони Бойправ, которая исполнила песню Е. Плотникова «О той весне». Кадры военной хроники на экране сменялись инсценировками рассказов военного писателя Сергея Алексева «Берлинская знаменитость», «Достучался», «Случай с Павловцевым» в исполнении учащихся 7–9-х классов. Предвоенный вальс в исполнении ребят 9 класса сменялся сценой «Принятие



присяги». За сценой сражения советского снайпера, которую показали учащиеся 8 класса, последовал иллюстрированный рассказ о танковом бое. Черникова Даша прочла стихотворение Ю. Друниной «Бинты», звучали мелодии хорошо известных песен «Бьется в тесной печурке огонь...», «Славянка», «Вставай, страна огромная...».

Мальчишки, одетые в военную форму, почувствовали себя настоящими мужчинами, защитниками Отечества.



Затаив дыхание, зрители слушали, как все участники концерта исполнили заключительную песню «И все-таки мы победили!». Это мероприятие до слез растрогало гостей праздника и послужило укреплению нравственных качеств школьников с особыми образовательными потребностями.

Мы, — весь народ, будем помнить об этих героических годах. «День Победы» навсегда останется для России одним из главных праздников.

*Е. Печенкина*

### Стихи Николая Гольшева легли в основу театрального спектакля<sup>1</sup>

Необычный арт-проект задумала осуществить петербургский театральный режиссер Яна Тумина. Она решила поставить оригинальный спектакль по произведениям молодого, но уже довольно известного поэта Николая Гольшева. Кстати, выпускника Даунсайд Ап. Коле сейчас 16 лет, сочинять стихи он начал еще в детстве. Талант сына заметил отец, Сергей Гольшев. Как он сам говорит, «мне повезло, что я обратил внимание, как он необычно и свежо связывает свои слова. Все началось с собаки, которая «потеряла весну». А ведь это уже поэзия, это образ. С этого момента я стал прислушиваться к тому, что говорит Коля. А что ребенку еще нужно?

<sup>1</sup> Стихи Николая Гольшева и фрагменты книги его отца Сергея Гольшева опубликованы в журнале «Аутизм и нарушения развития» № 1 (28) 2010 г., № 4 (39) 2012 г., № 1 (40) 2013 г.

Папа его слушает! С тех пор он мне столько наговорил...»

Проект, над которым работает Яна Тумина, называется «Колино сочинение». Постановкой режиссер хочет постараться раскрыть мир особенного ребенка. И сложно найти лучшего автора и рассказчика, чем Коля, который может показать все грани солнечных детей через слова, стихи, поэзию. Вот как Яна описывает свое знакомство с творчеством Николая: «Я достаточно много знаю о поэзии и поэтах. Питер вообще особенно богат этой темой. Колины стихи так меня восхищают, как когда-то потрясли стихи Леонида Аранзона и Роальда Мендельштама. И тот, и другой уже стали признанными классиками в ряду с Бродским. У Коли есть то, что роднит его с подлинными мастерами слова, — это соединять очень остро, мгновенно и неожиданно слова так, что образ ярко вспыхивает и освещает душу».

В приложении к электронному сборнику стихов Николая Гольшева «Поэт на крыше», который опубликовала профессиональный журналист и по-

эт Тереза Стизорик из Минска, есть интервью с Колей. Когда читаешь, ловишь себя на мысли, что ответы никак не могут принадлежать 13-летнему подростку. Так, на вопрос, для чего существует поэзия, Коля ответил: «Для того, чтобы научиться уму, мудрости, любви и покаянию». По словам юного поэта, сочинять он начал «во-первых, потому что без стихов мудрость пропадет; во-вторых, потому что стихи нужны сердцу и уму; и, в-третьих, потому что стихи — это важное средство для того, чтобы передать природу сердца». Главное, что Коле нравится быть творческим человеком, даже если поэт выделяется, отличается от других: «Я пишу книги как никто из моих друзей и моих обидчиков в школе, — ответил в интервью Коля. — Никто не пишет как я. Это хорошо быть поэтом. И я чувствую радость и мудрость, и счастье. И радостную судьбу чувствую, и жизнь будущих веков».

Источник: <https://downsideup.org/ru/ofonde/novosti/stihi-koli-golysheva-legli-v-osnovu-teatralnogo-spektaklya>

Редакция журнала «Аутизм и нарушения развития» поздравляет нашего автора, мать девушки с аутизмом, **Екатерину Ермолаевну Демкову** и ее семью с вручением медали «За любовь и верность» в День семьи, любви и верности в Российской Федерации



---

# Памяти Веры Михайловны Башиной

Российская академия медицинских наук и Научный центр психического здоровья РАМН понесли невосполнимую утрату. В возрасте 87-ми лет ушла из жизни Вера Михайловна Башина — выдающийся ученый с мировым именем, доктор медицинских наук, профессор РАМН.

Вера Михайловна Башина внесла огромный научный и практический вклад в отечественную психиатрию. Вера Михайловна одна из первых начала и много лет занималась проблемой детского аутизма, так как считала ее наиболее актуальной в области детской психиатрии. Начало ее научных изысканий в этой области относится ко времени, когда аутизм был редким расстройством. Тем не менее, она настойчиво призывала уделять внимание этой непонятной, тяжелой психической патологии раннего детского возраста. (Она объясняла эту проблему как высокой частотой развития этих состояний, так и определенными трудностями своевременной диагностики и отсутствием детально разработанной системы специальной помощи, что вело к инвалидизации детей). Широкий спектр аутистических расстройств требовал обоснования и решения достаточно сложных задач дифференциальной диагностики.

Именно этим кругом проблем занимался коллектив сотрудников Научного центра психического здоровья РАМН под руководством Веры Михайловны Башиной. Специалисты собрали не только уникальный клинический материал, филигранно разработали принципы диагностики и дифференциальной диагностики, но и детально описали в отечественной литературе клинику синдрома Ретта и парааутизма. Под руководством Веры Михайловны был разработан чрезвычайно важный раздел отечественной науки, посвященный нейрофизиологическим исследованиям различных форм аутизма, что имеет не только теоретическое, но и важнейшее практическое значение. Ею предложена отечественная классификация аутизма в детстве в соотнесении с МКБ-9 (1994), а также представлена МКБ-10 (1995).

Под руководством Веры Михайловны были разработаны не только методы терапии, но и социальной абилитации и реабилитации детей, страдающих различными формами РАС. Многочисленные научные труды Веры Михайловны послужили основой для работы детских психиатров и сыграли важную роль как в расширении представлений о РАС, так и в вопросах оказания ре-

альной помощи больным детям. В дневном стационаре и амбулатории НЦПЗ РАМН в результате многолетней работы Вера Михайловна обследовала, наблюдала и лечила свыше 1000 больных разными формами детского аутизма. В ее трудах должное внимание уделено ранним признакам аутистических расстройств, течению заболевания, дефицитарным состояниям при процессуальном детском аутизме, ею изучались его патогенез, в частности, подчеркивались его возможные нейроиммуновоспалительные механизмы и дифференциально-диагностические критерии с другой ранней психической патологией.

Вера Михайловна выделила в особый раздел так называемые аутистическиподобные расстройства неэндогенного генеза. Ею предложены были новые подходы к терапии и реабилитации детей с РАС.

Работа Веры Михайловны была тесно связана с педагогами, психологами и родителями, она много сил отдала не только лечению детей, но и созданию в системе здравоохранения, социального обеспечения и образования благоприятных условий для реабилитации детей в обществе.

Вера Михайловна Башина лечила сотни и тысячи детей из ближнего и дальнего зарубежья. До последних дней своей жизни она была участницей конференций и конгрессов медиков во многих странах. Ее труды переведены на многие языки, статьи печатались в специальных журналах Австрии, Германии, Америки, Словакии, в периодических изданиях дальнего и ближнего зарубежья.

Вклад Веры Михайловны в отечественную психиатрию настолько велик, что его пользоваться ее трудами будут многие поколения специалистов, занимающихся вопросами РАС и другими психическими заболеваниями.

Не только Российская медицинская наука понесла невосполнимую утрату, но и врачи, психологи, педагоги, родители и их дети. Ибо от нас ушел крупный исследователь, лучший доктор психиатрии, который лечил души детей и подростков с РАС и их родителей.

Труды Веры Михайловны являются прямым доказательством того, что отечественная медицинская наука одна из первых в мире занималась разработкой диагностических критериев, коррекционных и реабилитационных подходов, необходимых для детей с РАС.

*Р.К. Ульянова*



## «Я не немая. Я говорю» Соня Шаталова



*Меня зовут Соня.*

*Кто я?*

*Человек думающий и пишущий.*

*Да, я не говорю голосом, но это не мешает мне свои слова и мысли, и мечты писать для всех.*

*Зачем?*

*Для того чтобы рассказать, что я вижу внутри своего мира.*

*Хочу, чтобы ты смог понять мой мир и мои чувства.*

*И не только мои, но всех, кто, как я, живёт и в своём мире, и в обычном.*

*Ведь мы все — люди.*

Так начинается сборник пронзительной, предельно искренней поэзии. Ее автор — талантливая девушка Соня Шаталова обладает редким даром — рассказывать в стихотворных строках о бездонном отчаянии и вселенской любви, о тайных переживаниях, надеждах, огорчениях и боли.

Афоризмы Сони живут по всему интернету:

ДУША — это пустота в человеке, которую он заполняет Богом или Сатаной.

ИГРА — взаимная понарошность.

КОШКА — уютный символ независимости.

МЫСЛЬ — самая мощная после любви сила в мире.

Черпая в них вдохновение и силы прожить день, многие даже не подозревают, что автор этих невероятных по воздействию строк — девушка с аутизмом.

«Читатель, познакомясь с этой книгой, встретится с самобытнейшим автором, человеком преодоления, которого судьба лишила многих привычных нам возможностей. Мы не всегда умеем дорожить тем, что нам даёт судьба, и поэтому тот голос, который здесь звучит, имеет для нас особое значение, а для автора — особую цену», — уверен писатель Виктор Кротов.

«Поэзия Сони Шаталовой, как Молитва, является нежным прикосновением к божественному. Стихи, афоризмы, сказки проникают в тебя неожиданно глубоко, затрагивая струны твоей души», — говорит основатель компании «Бэби-клуб» Евгения Белонощенко.

Сонины тексты возвращают читателю веру в жизнь и в самого себя.

Став обладателем этой книги, вы совершите доброе дело — для себя... и для Сони.

*Я — не немая! Я — говорю!*

*Без звука, но тоже словами.*

*На пашне взойдут и увидят зарю*

*Стихи, будто поле с цветами.*

Информацию о книге можно запросить  
в пресс-службе Издательства АСТ + 7 (499) 951-60-00 (758, 759, 719, 757)

**PsyJournals.ru**  
портал психологических изданий



ЧИТАЙТЕ **ЖУРНАЛЫ**  
по психологии online 



**ОТКРЫТА ПОДПИСКА НА ЭЛЕКТРОННЫЕ ВЕРСИИ  
15 ЖУРНАЛОВ ПО ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ**

- Для университетов, библиотек и научных центров
- Для индивидуальных читателей
- Для зарубежных читателей и организаций



**Оформите подписку в редакции PsyJournals.ru:**

Заявка на подписку: +7 (495) 608-16-27

Заявка на тестовый доступ к журналам: [test@psyjournals.ru](mailto:test@psyjournals.ru)

Подробнее об условиях подписки: [www.PsyJournals.ru](http://www.PsyJournals.ru)



Издательство МГППУ  
**МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ** | [www.mgppu.ru](http://www.mgppu.ru)