

АУТИЗМ и нарушения развития. № 2. Том 24

Autism and Developmental Disorders (Russia). № 2. Vol. 24

2026

ISSN 1994-1617
ISSN (online): 2413-4317



Научно-практический журнал
АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

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

Главный редактор

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

Члены редакционной коллегии

- Алехина С.В.** (Россия), кандидат психологических наук, проректор по инклюзивному образованию, директор Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования МГППУ
- Алмазова А.А.** (Россия), доктор педагогических наук, доцент, директор Института детства, заведующий кафедрой логопедии МГППУ
- Артемова Е.Э.** (Россия), кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета Клинической и специальной психологии МГППУ
- Ахутина Т.В.** (Россия), доктор психологических наук, главный научный сотрудник лаборатории нейропсихологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
- Баладина О.В.** (Россия), руководитель Центра ментального здоровья ФГБОУ ВО «Приволжский исследовательский медицинский университет» Минздрава России
- Бородина Л.Г.** (Россия), кандидат психологических наук, детский психиатр, доцент кафедры клинической и судебной психологии факультета юридической психологии МГППУ
- Владимирова О.Н.** (Россия), доктор медицинских наук, доцент, ректор ФГБУ ДПО «Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей-экспертов»
- Воловцев Т.В.** (Россия), кандидат педагогических наук
- Горбачевская Н.Л.** (Россия), доктор биологических наук, заведующая научной лабораторией Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС, профессор кафедры нейрон патопсихологии развития факультета клинической и специальной психологии МГППУ
- Давыдова Е.Ю.** (Россия), кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС, доцент кафедры дифференциальной психологии и психофизиологии МГППУ
- Демилханова А.М.** (Кыргызская республика), кандидат психологических наук, доцент Кыргызско-Российского славянского университета
- Дименштейн Р.П.** (Россия), председатель правления РБОО «Центр лечебной педагогики»
- Жигорева М.В.** (Россия), доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры инклюзивного образования Института детства МГППУ
- Касаткин В.Н.** (Россия), доктор медицинских наук, профессор, директор Научноисследовательского института развития мозга и высших достижений, Российский университет дружбы народов
- Корнев А.Н.** (Россия), кандидат медицинских наук, доктор психологических наук, заведующий кафедрой логопатологии, заведующий лабораторией нейрокогнитивных технологий, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет
- Левченко И.Ю.** (Россия), доктор психологических наук, заведующая кафедрой специальной педагогики и специальной психологии, дефектологический факультет Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова
- Мовкбаева З.А.** (Казахстан), доктор психологических наук, профессор Казахского национального педагогического университета им. Абая
- Морозов С.А.** (Россия), кандидат биологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Федерального института развития образования, Российская академия народного хозяйства и государственной службы, руководитель РОБО «Общество помощи аутичным детям "Добро"»
- Никандрова Т.С.** (Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой олигофренопедагогики и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (МГПУ)
- Овян Г.Р.** (Республика Армения), кандидат педагогических наук, профессор, декан факультета специального и инклюзивного образования Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна
- Орехова Е.В.** (Швеция), кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Гёттеборгский университет
- Пови К.** (Великобритания), доверительный управляющий Благотворительной организации Seashell Trust
- Полякая Н.А.** (Россия), доктор психологических наук, профессор кафедры клинической психологии и психотерапии факультета консультативной и клинической психологии МГППУ
- Поляков А.М.** (Республика Беларусь), доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и медицинской психологии факультета философии и социальных наук, Белорусский государственный университет
- Приходько О.Г.** (Россия), доктор педагогических наук, профессор, директор Института специального образования и психологии, заведующая кафедрой логопедии, Московский городской педагогический университет (МГПУ)
- Самарина Л.В.** (Россия), директор АНО ДПО «Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства»
- Сорокин А.Б.** (США), кандидат биологических наук
- Стоянова И.Я.** (Россия), доктор психологических наук, профессор кафедры психотерапии и психологического консультирования, Томский государственный университет
- Туманова Т.В.** (Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры логопедии Института детства МГППУ
- Феклистова С.Н.** (Республика Беларусь), доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
- Хитрук В.В.** (Республика Беларусь), доктор педагогических наук, профессор, директор Института инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
- Черенева Е.А.** (Россия), доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой специальной психологии, директор Международного института аутизма, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
- Шведовская А.А.** (Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии образования МГППУ
- Шор С.М.** (США), EdD, клинический доцент, Университет Адельфи
- Шниберг И.Л.** (Россия), руководитель по научной и методической работе Центра реабилитации инвалидов детства «Наш Солнечный Мир»
- Эдelson С.М.** (США), PhD, исполнительный директор Института исследований аутизма
- Эль-Ансари А.** (ОАЭ), PhD, научный консультант Центра аутизма Центра холистической медицины Lotus, исследователь Центра исследований и терапии аутизма Университета Короля Сауда
- Эрц Ю.М.** (Израиль), руководитель проекта «Аутизм: коррекционная работа на основе АВА», АНО Центр «Наш Солнечный Мир», Москва
- Яковлева И.М.** (Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики МГППУ

Editor-in-chief

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

Editorial board members

- Alekhtina S.V.** (Russia), PhD in Psychology, director of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education
- Almazova A.A.** (Russia), Doctor of Education, associate professor, director of the Institute of Childhood, head of the Department of Speech Therapy of MSPU
- Artemova E.E.** (Russia), PhD in Education, associate professor, dean of the Faculty of Clinical & Special Psychology of MSUPE
- Akhutina T.V.** (Russia), Doctor of Psychology, leading research fellow of the Laboratory of Neuropsychology, Lomonosov Moscow State University
- Balandina O.V.** (Russia), head of the Center for Mental Health, Privolzhsky Research Medical University
- Borodina L.G.** (Russia), PhD in Medicine, psychiatrist, associate professor of the Department of Clinical and Forensic Psychology of MSUPE
- Vladimirova O.N.** (Russia), Doctor of Medicine, rector of, St. Petersburg Institute for the Improvement of Doctors-Experts
- Volosoets T.V.** (Russia), PhD in Education
- Gorbachevskaya N.L.** (Russia), Doctor of Biology, professor of the Chair of Neuro and Patho-psychology of the Faculty of Clinical and Special Psychology of MSUPE
- Davydova E.Yu.** (Russia), PhD in Biology, leading research fellow of the Scientific Laboratory of the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, associate professor of the Chair of Differential Psychology & Psychophysiology of MSUPE
- Demilhanova A.M.** (Kyrgyz Republic), PhD in Psychology, associate professor of the Kyrgyz-Russian Slavic University
- Dimenshtein R.P.** (Russia), member of the board of the Center for Curative Pedagogy
- Zhigoreva M.V.** (Russia), Doctor of Psychology, professor of the Department of Inclusive Education, Institute of Childhood of MSPU
- Kasatkin V.N.** (Russia), Doctor of Medicine, professor, director of the Research Institute of Brain Development and Higher Achievements, Peoples' Friendship University of Russia
- Kornev A.N.** (Russia), PhD in Medicine, Doctor of Psychology, head of the Department of Logopathology, head of the Laboratory of Neurocognitive Technologies, St. Petersburg State Pediatric Medical University
- Levchenko I.Yu.** (Russia), Doctor of Psychology, head of the Chair of Special Pedagogics and Psychology, Faculty of Special Education of Sholokhov Moscow State University for Humanities
- Movkbaeva Z.A.** (Kazakhstan), Doctor of Psychology, Professor at Abai Kazakh National Pedagogical University
- Morozov S.A.** (Russia), PhD in Biology, associate professor, leading research fellow of the Federal Institute of the Development of Education, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; head of the Regional Community Charity Organization «Society for Autistic Children Care "Dobro"»
- Nikandrova T.S.** (Russia), PhD in Education, associate professor, head of the Department of Special Education and Special Psychology, Moscow Pedagogical State University (MSPU)
- Ovyan G.R.** (Republic of Armenia), PhD in Education, Professor, Dean of the Faculty of Special and Inclusive Education of the Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University
- Orekhova E.V.** (Russia), PhD in Psychology, senior researcher of the Center for Neuro-Cognitive Research (MEG-Center), MSUPE
- Povey C.** (Great Britain), trust director of the Seashell Trust
- Polskaya N.A.** (Russia), Doctor of Psychology, professor of the Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Department of Counseling and Clinical Psychology of MSUPE
- Polyakov A.M.** (Republic of Belarus), Doctor of Psychology, associate professor, head of the Department of General and Medical Psychology, Faculty of Philosophy & Social Sciences, Belarusian State University
- Prikhodko O.G.** (Russia), Doctor of Education, Professor, Director of the Institute of Special Education and Psychology, Head of the Department of Speech Therapy, Moscow City University (MCU)
- Samarina L.V.** (Russia), director of the St. Petersburg Institute for Early Intervention
- Sorokin A.B.** (USA), PhD in Biology
- Stoyanova I.Y.** (Russia), Doctor of Psychology, professor of the Department of Psychotherapy and Psychological Counseling, Tomsk State University
- Tumanova T.V.** (Russia), Doctor of Education, professor of the Department of Speech Therapy, Institute of Childhood of MSPU
- Feklistova S.N.** (Republic of Belarus), Doctor of Education, Professor, Vice-Rector for Research, Maksim Tank Belarusian State Pedagogical University
- Khitruck V.V.** (Republic of Belarus), Doctor of Education, Professor, Director of the Institute of the Inclusive Education, Maksim Tank Belarusian State Pedagogical University
- Chereneva E.A.** (Russia), Doctor in Psychology, Professor, Head of the Chair of Special Psychology, Director of the International Institute of Autism, Krasnoyarsk State Pedagogical University. V.P. Astafieva
- Shvedovskaya A.A.** (Russia), PhD in Psychology, associate professor of the Chair of Developmental Psychology of the Faculty of Psychology of Education of MSUPE
- Shore S.M.** (USA), EdD, clinical assistant professor of the Adelphi University
- Spitzberg I.L.** (Russia), head of scientific and methodological work of the Rehabilitation Center for Disabled Children "Our Sunny World"
- Edelson S.M.** (USA), PhD, executive director of the Autism Research Institute
- El-Ansari A.** (UAE), PhD, Scientific Consultant at the Autism Center of the Lotus Holistic Medicine Center, Researcher at the Autism Research and Treatment Center, King Saud University
- Ertz Yu.M.** (Israel), head of the project «Autism: work based on ABA», ANO Center «Our Sunny World»
- Yakovleva I.M.** (Russia), Doctor of Education, professor, head of the Department of Special Education and Clinical Foundations of Special Pedagogy of MCU

АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Научно-практический журнал

Т. 24. № 2 — 2026

Тематический выпуск
«Сопровождение детей и взрослых с выраженными нарушениями
развития на разных жизненных этапах»

Тематический редактор:

И.С. Константинова, кандидат психологических наук

AUTISM AND DEVELOPMENTAL DISORDERS (RUSSIA)

Scientific and practical journal

Vol. 24. No 2 — 2026

Thematic Issue:
“Support for Children and Adults with Severe Developmental
Disabilities Across the Lifespan”

Thematic editor:

I.S. Konstantinova, Candidate of Psychology

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

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



СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА ТЕМАТИЧЕСКОГО РЕДАКТОРА

И.С. Константинова 3

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

А.Г. Асмолов
Загадки кризисов детства:
от воздействия — к содействию развитию
особых детей 5

ИССЛЕДОВАНИЯ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ

А.А. Сергиенко
Гетерогенность и транзиторность
нейропсихологических профилей
при РАС у детей и подростков:
анализ клинических случаев 10

Е.А. Чернышова
Уровневая технология обучения
чтению младших школьников с аутизмом
и тяжелыми нарушениями интеллекта 18

Н.А. Карпова, Е.С. Захарова, Ю.А. Бурдукова
Оценка комплекса факторов, влияющих
на эффективность обучения в кулинарной
мастерской лиц с психическими нарушениями 27

И.А. Бобылева
Двухконтурная модель оценки
результатов инклюзивной занятости 36

Т.В. Ряховская, Е.Э. Артемова
Ключевые аспекты самостоятельной жизни
взрослых с аутизмом — основа
для разработки программ сопровождения
подростков 43

М.Е. Сиснёва, С.М. Бабинцева
От патернализма к самоопределению:
международный опыт поддерживаемого
принятия решений для людей
с психическими расстройствами 52

НОВОСТИ, СОБЫТИЯ, ДОКУМЕНТЫ

Е.В. Разухина, Е.В. Хилькевич
Всероссийский инклюзивный фестиваль
#ЛюдиКакЛюди: итоги десятилетия 60

И.В. Садикова
Инклюзивная прогулка «Дружба» 62

CONTENTS

THEMATIC EDITOR NOTE

I.S. Konstantinova 3

CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF SUPPORT FOR CHILDREN AND ADULTS WITH DEVELOPMENTAL DISORDERS

A.G. Asmolov
Unraveling the puzzles of childhood crises:
from intervention to facilitating development
in children with special needs 5

RESEARCH OF DEVELOPMENTAL DISORDERS

A.A. Sergienko
Heterogeneity and temporal variability
of neuropsychological profiles in children
and adolescents with ASD:
a case series analysis 10

E.A. Chernyshova
A multilevel instructional approach
to reading for elementary school students
with autism and severe intellectual disabilities 18

N.A. Karpova, E.S. Zaharova, Y.A. Burdukova
Assessment of the complex of factors
affecting the effectiveness of training in a culinary
workshop for individuals with mental disorders 27

I.A. Bobileva
Dual-track evaluation of inclusive
employment outcomes 36

T.V. Ryahovskaya, E.E. Artemova
Key aspects of independent
living among adults with autism
as a foundation for developing support
programs for adolescents 43

M.E. Sisneva, S.M. Babintseva
From paternalism to self-determination:
international experience of supported
decision-making by people
with psychiatric disorders 52

NEWS, EVENTS, DOCUMENTS

E.V. Razukhina, E.V. Khilkevich
All-Russian Inclusive Festival
#PeopleLikePeople: A Decade in Review 60

I.V. Sadikova
«Friendship» Inclusive Walk 62

КОЛОНКА ТЕМАТИЧЕСКОГО РЕДАКТОРА THEMATIC EDITOR NOTE

Редакторская заметка | Editorial

Уважаемые читатели журнала «Аутизм и нарушения развития»!

Вы открываете тематический выпуск журнала, который назван «Сопровождение детей и взрослых с выраженными нарушениями развития на разных жизненных этапах».

В последние годы все чаще говорят, что помощь человеку с тем или иным нарушением развития должна быть комплексной междисциплинарной и непрерывной. Можно проследить движение от медикоцентрированной к психосоциальной модели инвалидности, от объектно-ориентированного к субъектно-ориентированному подходу к организации помощи, от дифференцированного — к интегративному и так далее.

Академик А.Г. Асмолов противопоставляет концепции психолого-педагогического воздействия на ребенка новую концепцию — содействия его развитию.

Но в чем должна заключаться профессиональная помощь? Что необходимо сделать, работая с ребенком, чтобы, достигнув взрослого возраста, он смог реализовать свой потенциал и решать все новые задачи, которые ставит перед ним жизнь? Что важно знать и понимать о нормативном и нарушенном развитии, чтобы разобраться, какие шаги необходимы в каждом конкретном случае, как построить коррекционную работу, обучение, поддержку.

В этом номере журнала «Аутизм и нарушения развития» специалисты-практики представляют свой опыт работы с детьми и взрослыми, имеющими те или иные особенности развития: новые модели обучения, помощи в освоении трудовых навыков, опыт создания условий для самостоятельной жизни взрослого человека с психическими нарушениями. Взросление предполагает не только владение определенными знаниями и умениями, но также формирование взрослой позиции, умение принимать осознанные решения, — этой проблеме посвящен обзор отечественной и зарубежной литературы. Также в номере представлены результаты исследований развития людей с особыми потребностями и эффективности действующих моделей сопровождения взросления.

Надеемся, что статьи, которые мы представляем вашему вниманию, будут интересны специалистам, работающим с детьми и взрослыми, имеющими различные нарушения развития.



И.С. Константинова,
кандидат психологических наук,
эксперт РБОО «Центр лечебной педагогики»,
доцент, преподаватель ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Dear readers of the journal “Autism and Developmental Disorders”!



We present a special issue entitled “Supporting Children and Adults with Severe Developmental Disabilities at Different Life Stages”.

In recent years, there has been growing recognition that support for a person with a developmental disability must be comprehensive, interdisciplinary, and continuous. One can trace a movement from a medical-centered to a psychosocial model of disability, from an object-oriented to a subject-oriented approach in the organization of care, from a differentiated to an integrative approach, and so on.

A.G. Asmolov contrasts the concept of psychological-pedagogical intervention on a child with a new concept – that of facilitating the child's development.

But what should professional help consist of? What needs to be done when working with a child so that, upon reaching adulthood, they can realize their potential and solve the new challenges that life places before them? What is important to know and understand about typical and atypical development in order to determine what steps are necessary in each specific case, and how to structure correctional work, education, and support?

In this issue of the journal “Autism and Developmental Disorders” practitioners share their experience working with children and adults with various developmental characteristics: new models of education, assistance in acquiring work skills, and experience in creating conditions for independent living for adults with mental disorders. Growing up involves not only possessing certain knowledge and skills but also the formation of an adult identity and the ability to make informed decisions – this issue is addressed in a review of Russian and international literature. The issue also presents research findings on the development of people with special needs and the effectiveness of existing support models for the transition to adulthood.

We hope that the articles we bring to your attention will be of interest to specialists working with children and adults with various developmental disabilities.

I.S. Konstantinova

Candidate of Psychological Sciences (PhD in Psychology)
Expert at the Regional Charitable Public Organization “Center for Curative Pedagogics”
Associate Professor, Lecturer at Moscow State University of Psychology and Education

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ
И ВЗРОСЛЫХ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ
CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF SUPPORT FOR CHILDREN
AND ADULTS WITH DEVELOPMENTAL DISORDERS

Научная статья | Original paper

**Загадки кризисов детства: от воздействия — к содействию
развитию особых детей**

А.Г. Асмолов^{1,2} ✉

¹ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Российская Федерация

² Московский институт психоанализа, Москва, Российская Федерация

✉ agas@mail.ru

Резюме

Развитие ребенка — как в норме, так и при различных нарушениях, — проходит через ряд кризисов. Помимо возрастных кризисов (трех, семи лет, подросткового), на пути каждого ребенка встречаются также и другие — при переходе из начальной школы в среднюю, из школы во взрослую жизнь и т.д. Эти переходы могут представлять определенную трудность для ребенка и его семьи. Но что представляет собой тот или иной переходный период? Какова роль общества в их возникновении? Что способствует их успешному преодолению? Этим вопросам уделяли внимание представители различных направлений — педагогики, психологии, философии, антропологии и др. В настоящее время проблема поддержки ребенка в переходные периоды не теряет своей остроты и актуальности, что и стало основанием для написания статьи.

Ключевые слова: развитие ребенка, кризис, предикативная диагностика, компенсаторный потенциал, скаффолдинг, концепция содействия развитию потенциала, «институт особого родительства»

Для цитирования: Асмолов, А.Г. (2026). Загадки кризисов детства: от воздействия — к содействию развитию особых детей. *Аутизм и нарушения развития*, 24(2), 5–9. <https://doi.org/10.17759/autdd.2026240201>

**Unraveling the puzzles of childhood crises: from intervention
to facilitating development in children with special needs**

A.G. Asmolov^{1,2} ✉

¹ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

² Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation

✉ agas@mail.ru

Abstract

Child development — both typical and in cases of various disorders — involves a series of crises. In addition to age-related crises (such as those at age three, age seven, and adolescence), every child also encounters other transitional periods: moving from elementary to middle school, transitioning from school to adult life, among others. These transitions can pose certain difficul-

© Асмолов А.Г., 2026



CC BY-NC

ties for both the child and their family. But what characterizes each specific transition period? What role does society play in their emergence? What contributes to successfully overcoming them? These questions have been addressed by representatives of various disciplines — pedagogy, psychology, philosophy, anthropology, and others. Today, the issue of supporting children during transitional periods remains as pressing and relevant as ever, which is what motivated the writing of this article.

Keywords: child development, crisis, predicative diagnostics, compensatory potential, scaffolding, concept of supporting potential development, “institution of special parenting”

For citation: Asmolov, A.G. (2026). Unraveling the puzzles of childhood crises: from intervention to facilitating development in children with special needs. *Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 5–9. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2026240201>

Введение

Каждый раз, когда мы говорим о развитии человека, мы так или иначе касаемся границ между разными его периодами (Ariès, 1999). И понятие границы также крайне важно в методологическом плане.

Лучшими исследователями границ и переходов, на мой взгляд, были такие мастера как Ю.М. Лотман и М.М. Бахтин (Лотман, 2024, Бахтин, 1975). Также известны целый ряд концепций, которые называются «обряды перехода». Они принадлежат А. ван Геннепу (Геннеп, 1999), одному из мастеров в области антропологии, а также великому мастеру антропологии, британскому антропологу В. Тернеру (Тернер, 1983). В целом ряде работ В. Тернер называет эти переходы «лиминальными периодами» — периодами, когда ты проходишь те или иные пороги. А те ситуации, когда ты оказался «between and betwixt» (ни тут, ни там), он называет «пустыней безстатусности», когда ты ушел от прежней роли, но еще не обрел новую позицию в своей жизни.

Детская психология, возрастная психология, генетическая эпистемология Ж. Пиаже (Пиаже, 2003) также фокусировались на переходных периодах в развитии ребенка и в целом в развитии человека. Неслучайно концепция периодизации развития ребенка, предложенная Д.Б. Элькониним (Эльконин, 1971), связанная с разными сменами ведущей деятельности, является концепцией периодизации развития личности в детском возрасте. Ее мы тоже должны с вами всячески помнить и понимать.

Для меня невероятно важно, что в системе образования устоялось понимание кризисов развития личности на разных этапах возрастного пути. Эти кризисы описываются по-разному. Наиболее полной концепцией кризисов является эпигенетическая концепция Э. Эриксона (Эриксон, 2000), посвященная миру детства и развитию ребенка.

Какие бы ни были эти кризисы, у меня всегда возникала тревога, что идущие от психологии детства, от возрастной, генетической психологии (как бы мы ее ни называли со времен К. Бюлера) подходы к кризисам в развитии ребенка и возрастным периодизациям имеют некоторые риски.

Все дело в том, что если вы обратитесь к классическим концепциям кризиса в разных подходах, то увидите, что есть кризис трехлетнего возраста, кризис шести-

семилетнего возраста и кризис подросткового периода. Именно эти кризисы были фокусами для многих исследований. У меня же всегда возникал следующий вопрос: не является ли концепция кризисов не просто исследовательской, а «конструирующей» концепцией? Не складывается ли особого рода ситуация, когда методология понимания развития становится не просто описанием реальности, а конструирует, создает эту реальность? Не является ли наше понимание развития человека причиной того, что и системы образования, и системы воспитания вольно или невольно оказываются под гипнозом наших концепций об обязательных возрастных кризисах, и мы сами закладываем и усиливаем эти кризисы?

Именно поэтому для меня крайне важно, чтобы при любых переходах — от пренатального периода жизни человека к его появлению в мире, от первого года жизни к последующим этапам и так далее — мы сами не оказались теми, кто сложные периоды развития человека узаконивает и маркирует как кризисы. Таким образом возникает формула: «кто ищет кризис, тот его находит». Вот что меня волнует в этих ситуациях.

Особенно меня всегда волновали ситуации кризисов, закладываемых во время школьной жизни, когда есть начальная школа — четыре года обучения, — а потом ребенок переходит из начальной школы в среднюю школу и учится там с пятого по девятый класс, а потом переходит в десятый, одиннадцатый классы. Я выделяю всем известные периоды, когда на самом деле ребенок оказывается в разных мирах. Но потом он оказывается еще в одном, совершенно другом, мире — мире университета, мире высшей школы, мире высшего профессионального образования.

Когда я думаю об этих ситуациях, я вспоминаю замечательное произведение моего названного старшего брата и учителя В.Ф. Тендрякова «Ночь после выпуска». Одна из героинь этого произведения говорит о том, что ей завтра нужно уходить из школы, и их, еще детей, уверяют, что перед ними открыты много дорог. А она чувствует себя в школе как ребенок, как волчонок в норе, которую страшно покидать. И ей безразличны те дороги, что открыты, она не сделала выбора, и ей непонятно, как перейти из одного мира в другой. Непонятно, что ее ждет (Тендряков, 2022).

Более точный текст из произведения В.Ф. Тендрякова передает тот (в буквальном смысле) трагедийный характер перехода из одного периода жизни

в другой, когда перед ребенком, перед человеком открывается мир, когда он переходит границу. В антропологии переход из одной реальности в другую описывается термином «культурный шок». Он возникает, когда вы, например, переезжаете из одной страны в другую и оказываетесь мигрантом. Такие ситуации описаны достаточно детально.

Я взглянул на проблематику границы, перехода, кризиса — через оптику разных дисциплин: это психология детства, культурная антропология, эволюционные подходы в биологии развития (которые выделяют сензитивные периоды в развитии детства и те периоды, в которые возникают особого рода сложности), возрастные периодизации, которые предлагает нам замечательная биологическая концепция взросления.

Совсем недавно коллеги из Московского правительства обратились ко мне с осторожным вопросом: а не стоит ли нам во избежание кризисов основного развития сделать в школе (и все более пропагандировать) вместо обучения 1–4 или 1–3, обучение 1–6? То есть не стоит ли, чтобы избежать кризисов, первым этапом называть этап от прихода в семилетнем возрасте в школу до завершения пятого, шестого, седьмого класса... восьмого, — когда это общий период развития ребенка? Для меня этот вопрос и такие эксперименты (осторожные педагогические поиски) невероятно важны.

Он связан еще и с тем, что если в дошкольном детстве и в мире начальной школы более уверенно работают подходы, идущие от Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Р. Лурии, то в старших классах школы они практически «не ночевали». Вы там не найдете ни концепции Л.В. Занкова, ни концепций, связанных с развивающим образованием В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и других. Иными словами, в старших классах — хотим мы этого или нет, как бы мы ни вводили метод проектов — торжествует «ЗУНовская» педагогика: педагогика Знаний, Умений, Навыков, а не педагогика развития, которая является в общем-то самой ценной и для дошкольного мира детства, и для мира начальной школы. Вот те вопросы, которые меня невероятно волнуют.

Когда мы спрашиваем, как помочь ребенку в период перехода, что можно делать и как делать, без понимания методологии, подходов и мировоззренческих ценностей мы с вами не обойдемся. Сам термин «помощь» для меня достаточно многозначен. Вслед за создателем детской психологии в нашей стране А.В. Запорожцем (Запорожец, 2000) я считаю базовым представление о том, что единицей развития личности является «содействие». Мир развития ребенка — это мир содействий. Подчеркиваю: не мир «совместной деятельности», о котором говорили многие в школе Л.С. Выготского (в том числе В.В. Рубцов и его коллеги, Г.А. Цукерман), а именно содействие. Содействие, в отличие от совместной деятельности, имеет невероятно ценностный, аксиологический смысл понимания развития ребенка, развития человека, развития человека в мире людей. Это содействие в развитии его потенциала, содействие в развитии жизненного пути, который мы неоднократно характеризовали как

историю отклоненных альтернатив: кем мы хотели стать и кем мы с вами в итоге не стали.

И в этом плане невероятно важно, чтобы концепция «помощи», за которой рано или поздно (прямо или косвенно) возникает идея «воздействия» на ребенка, уступала концепции содействия. И так, главное в поддержке развития ребенка, первое, что надо сделать, — перейти от парадигмы «воздействия на ребенка» к парадигме «содействия развитию потенциала, возможностей ребенка» в разных периодах его развития. Это очень важный ход: переход от воздействия к содействию.

Второе. Когда мы говорим о переходе от воздействия к содействию, надо очень четко видеть, что принципы Л.С. Выготского и Дж. Брунера крайне важны. Эти подходы часто сводят к инструментально-методическим, но за ними стоят совершенно разные огромные мировоззренческие смыслы. Все мы хорошо знаем, что развитие ребенка для преодоления любых кризисов осуществляется через призму «зоны ближайшего развития». Зона ближайшего развития, в отличие от зоны актуального развития, определяется тем, какие задачи может решить ребенок при поддержке взрослого. Об этом помнят все, но Л.С. Выготский также отмечал важную (а сегодня — сверхважную) вещь: еще зона ближайшего развития определяется тем, что ребенок может сделать при поддержке компетентных, продвинутых, более развитых сверстников.

Зона ближайшего развития определяется взрослым, который открывает путь для ребенка. Иногда он оказывается «узкоколейкой», когда взрослый начинает навязывать ребенку свои модели успеха, например, самую опасную модель успеха XXI века, которую я называю «вузоцентризм». Из этого вытекает, что если ребенок по тем или иным причинам имеет те или иные особенности и не поступил в вуз, то и родители воспринимают себя как неудачников, и ребенок маркируется как ребенок-неудачник, несчастный ребенок. Разве это так? Но все — и родители, и дети — становятся заложниками вузоцентризма, который приводит к росту (привет великому А. Адлеру!) комплексов неполноценности и взрослых, и детей.

Концепция Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития со взрослыми и продвинутыми сверстниками предлагает нам стратегию содействия развитию ребенка, призванную шире раскрыть его потенциал. Это содействие развитию ребенка, в том числе и ребенка с расстройством аутистического спектра, и любого другого ребенка. Подчеркиваю: это содействие, а не воздействие, когда мы думаем, что мы держим развитие, как Бога за бороду.

Итак, все в педагогике и в психологии знают и помнят принцип зоны ближайшего развития. Но не все помнят, что есть другой принцип, который, опираясь на Л.С. Выготского, сформулировал Дж. Брунер со своими коллегами (Wood, 1976), — принцип «скаффолдинга» (scaffolding). Скаффолдинг — это выстраивание «лесов» в развитии ребенка. Мастера лечебной педагогики, мастера педагогики развития —

это мастера выстраивания «лесов», которые помогают в сложном пути развития в мире детства и в последующие периоды. Чтобы четче понять метафору скаффолдинга, напомним, что каждый строитель сначала выстраивает леса у здания, а потом, когда здание построено, эти леса убирает. Скаффолдинг — это выстраивание опор в развитии ребенка, в развитии личности, которые, сыграв свою роль, так или иначе могут быть оставлены. Методология скаффолдинга также важна и для понимания любого ребенка, в том числе ребенка с по-иному развитыми способностями.

Когда мы говорим о ребенке с особенностями развития, сразу же встает вопрос о необходимой помощи, о том, кто и как должен ее оказывать. Но для меня куда важнее понимание заботы, чем понимание помощи и тех или иных воздействий. Прежде всего в культуре необходим «тест на человечность»: изменение отношения к людям с по-иному развитыми способностями. Пока не изменится отношение к детям, которые не похожи, как к «иным» в культуре, пока они будут вызывать желание отгородиться, спрятать их в интернаты (как учреждения, которыми взрослые отгораживаются и прячутся от проблем детей), — будут огромные проблемы.

Равнодушие к детям с по-иному развитыми способностями в массовом сознании — один из тяжелейших источников кризисов развития в разные периоды детства. В том числе в те, о которых мы говорим, — в разные периоды, где требуются созданные обществом обряды перехода, ритуалы перехода из одного периода в другой. Это социокультурные проекты.

Забота начинается с изменения ценностных установок в обществе по отношению к детям с особенностями развития и в целом по отношению к детству. Безусловно, первыми, кто общается с этими детьми, являются их родители. И они вместе со своими детьми страдают от того, что их в буквальном смысле стигматизируют — как родителей, у которых родились дети с проблемами. Понимание того, что проблемы семьи, в которой растет ребенок с нарушениями развития, — это проблемы общества, а не беда, несчастье, горе, трагедия только семьи — еще один фокус, внимание к которому поможет преодолеть отношение к непохожим детям и семьям, царящее в «культурах полезности», в «культурах унификации», в «культурах обезличивания».

Эти семьи первыми встречаются с проблемой, и поэтому мы должны четко понимать, что есть не только дети с проблемами, а шире — «семьи с проблемами». И это совершенно другой фокус внимания. Необходима забота, содействие семьям с проблемами как той уникальной среде развития, в которой осуществляется и скаффолдинг, и зона ближайшего развития. Вот то понимание, которое я хочу, чтобы было в фокусе внимания общества.

Третье, без чего ничего тоже не получится: понимание рисков тех или иных благих намерений, которые «ведут в ад». Этими рисками является «инклюзия без границ». Царствующая установка на инклюзию под флагом псевдосправедливости приводит

к тому, что у общества и у педагогов возникает скотом — слепое пятно к необходимости беспрецедентного расширения различных путей психодиагностики на самых ранних этапах развития ребенка, начиная с пренатального. Как никогда нужна система предикативной диагностики — диагностики, которая выступает как предиктор, предсказатель путей развития.

Когда в области специальной педагогики, специальной психологии, психологии развития мы будем ставить главный акцент на предикативную диагностику, мы действительно сможем создать систему содействия, для того чтобы те или иные проблемы в развитии мы прошли вместе с семьей и с ребенком. Общеизвестно, что у нашего развития есть огромный потенциал компенсации сложностей. Этот потенциал наиболее велик на ранних этапах развития. Поэтому вместо того чтобы бросаться спасать ребенка, когда он уже утонул, и пытаться делать ему процедуры, чтобы опять началось дыхание, надо не дать детям утонуть. А для этого нужно выстроить систему с акцентом на могучий потенциал компенсации на ранних периодах развития и создание системы мощной предикативной диагностики.

Родители и в целом «семьи с проблемами развития», «проблемные семьи» нуждаются прежде всего в расширении понимания тех сложностей, с которыми они имеют дело. Поэтому необходимо создание института «особого родительства», который бы помогал родителям стать компетентными при общении со своими детьми. Вот такой институт не «особого детства», а «институт особого родительства» нужен в культуре.

Эволюционный оптимизм, так же как и великий ценностный принцип А. Швейцера (Schweitzer, 1991), принцип «благоговения перед жизнью», должен стать нравственным императивом педагогов, родителей — всех, кто работает с миром иного детства. На мой взгляд, то, что мы пытаемся сейчас делать, должно войти в особую деонтологию для специальной психологии, для коррекционной психологии и педагогики, для всех тех, кто связан с проблемами компенсации «непохожих» людей, непохожих детей.

Книга Аннмари Мол «Множественное тело: онтология медицинской практики» (Мол, 2017) начинается с великолепных слов Анны Мол о том, что, поступив в медицинскую школу, она обнаружила, что учит много, но ей «не хватает мышления». Вот эти слова человека из мединститута относятся и к нам. Для понимания детей с иными мирами развития нам прежде всего не хватает принципа благоговения перед жизнью — это первая точка опоры. И второе: нам остро не хватает мышления.

Дети спектра аутизма — это вызов обществу: как иметь дело с «иными разумами»? Как общаться? Искусство общения с иным разумом — это не только фантастика и не только общение с искусственным интеллектом как с чужим и иным. Дети аутистического спектра должны восприниматься не как «чужие», а как «иные», как «иной разум», и мы встречаемся с этим иным разумом не где-нибудь в туманности Андромеды или созвездии Волосы Вероники, — мы

встречаемся с ним на Земле. Поэтому появление в мире детей аутистического спектра — это школа для человечества: понимание иного разума и понимание

того, что есть разные возможности и освобождение от того, что мой любимый М. Мамардашвили называл «идеалом рациональности».

Список источников / References

1. Бахтин, М.М. (1975). *Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет*. М.: Худож. лит. Bakhtin, M.M. (1975). *Questions of literature and aesthetics. Research from different years*. Moscow: Fiction. (In Russ.).
2. Геннеп, А. ван (1999). *Обряды перехода. Систематическое изучение обрядов*. М.: Восточная литература РАН. Genep, A. van (1999). *Rites of Passage. A Systematic Study of Rites*. Moscow: Eastern Literature RAS. (In Russ.).
3. Запорожец, А.В. (2000). *Психология действия: избранные психологические труды*. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж; Издательство НПО «МОДЭК». Zaporozhets, A.V. (2000). *Psychology of action: selected psychological works*. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh; Publishing House of NPO "MODEK". (In Russ.).
4. Мамардашвили, М.К. (2010). *Классический и неклассический идеалы рациональности*. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус. Mamardashvili, M.K. (2010). *Classical and non-classical ideals of rationality*. St. Petersburg: Azbuka, Azbuka-Attikus. (In Russ.).
5. Мол, А. (2017). *Множественное тело: онтология медицинской практики*. Пермь: Hyle Press. Mol, A. (2017). *The Multiple Body: An Ontology of Medical Practice*. Perm: Hyle Press. (In Russ.).
6. Пиаже, Ж. (2003) *Психология интеллекта*. СПб.: Питер. Piaget, J. (2003). *Psychology of intelligence*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
7. Лотман, Ю.М. (2024). *Внутри мыслящих миров*. М.: Азбука. Lotman, Yu.M. (2024). *Inside the Thinking Worlds*. Moscow: Azbuka. (In Russ.).
8. Тернер, В. (1983). *Символ и ритуал*. М.: Наука. Turner, W. (1983). *Symbol and Ritual*. Moscow: Nauka. (In Russ.).
9. Тендряков, В.Ф. (2022). *Ночь после выпуска*. М.: Детская литература. Tendryakov, V.F. (2022). *Night after graduation*. Moscow: Children's Literature. (In Russ.).
10. Эльконин, Д.Б. (1971). К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. *Вопросы психологии*, (4), 32–39. Elkonin, D.B. (1971). On the Problem of the Periodization of Psychic Development in Childhood. *Psychological Issues*, (4), pp. 32–39. (In Russ.).
11. Эрикссон, Э.Г. (2000) *Детство и общество*. СПб.: Летний сад. Erikson, E.G. (2000). *Childhood and Society*. St. Petersburg: Summer Garden. (In Russ.).
12. Ariès, Ph. (1999). *Child and family life under the old order*. Ekaterinburg: Ural University Publishing House.
13. Schweitzer, A. (1991). *Die Ehrfurcht vor dem Leben — Grundtexte aus fünf Jahrzehnten*. Beck, München.
14. Wood D., Bruner J., Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *J. Child Psychol. Psychiat.*, 17, pp. 89–100.

Информация об авторах

Александр Григорьевич Асмолов, доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии наук; заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; директор Школы антропологии будущего Президентской академии; научный руководитель Академии потенциала человека СберУниверситета; научный руководитель Московского института психоанализа, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2319-398X>, e-mail: agas@mail.ru

Information about the authors

Alexander G. Asmolov, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Academician of the Russian Academy of Education; Chair of the Department of Personality Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Director of the School of Anthropology of the Future, Presidential Academy; Scientific Director of the Academy of Human Potential, SberUniversity; Scientific Director of the Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2319-398X>, e-mail: agas@mail.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию 09.04.2026

Принята к публикации 02.06.2026

Опубликована 29.06.2026

Received 2026.04.09

Accepted 2026.06.02

Published 2026.06.29

ИССЛЕДОВАНИЯ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ
RESEARCH OF DEVELOPMENTAL DISORDERS

Научная статья | Original paper

**Гетерогенность и транзиторность
нейропсихологических профилей при РАС у детей и подростков:
анализ клинических случаев**

А.А. Сергиенко ✉

ФГБНУ Российский научный центр психического здоровья, Москва, Российская Федерация

✉ aumsan@gmail.com

Резюме

Контекст и актуальность. Расстройства аутистического спектра (РАС) характеризуются значительной нейропсихологической неоднородностью, однако традиционные диагностические подходы часто игнорируют как межиндивидуальное разнообразие, так и внутрииндивидуальную изменчивость когнитивных функций. Это приводит к риску недооценки потенциала и выбору неадекватных коррекционных стратегий. **Цель.** Определение проявлений гетерогенности и транзиторности нейропсихологических профилей у детей и подростков с РАС в контексте развития, сенсорной нагрузки и подросткового регресса для подбора гибких стратегий коррекции и поддержки. **Гипотеза.** Предполагалось, что когнитивные функции при РАС не являются статичными, а демонстрируют динамическую вариативность, зависящую от биопсихосоциальных факторов. **Методы и материалы.** Исследование выполнено на материале трех клинических случаев детей и подростков (8–14-ти лет) с подтвержденным диагнозом РАС. Использован синдромный анализ по А.Р. Лурия и методы динамической оценки; каждый участник прошел не менее двух нейропсихологических обследований с интервалом от 5-ти месяцев до 2-х лет. **Результаты.** Во всех случаях зафиксирована выраженная транзиторность: колебания в рабочей памяти, когнитивной гибкости и самоконтроле в зависимости от уровня тревожности, сенсорной перегрузки и возрастных изменений. Гетерогенность проявлялась в уникальных паттернах сильных и слабых сторон психической деятельности у каждого участника. **Выводы.** Полученные данные подтверждают необходимость отказа от однократной диагностики в пользу многократной, многоконтекстной оценки и персонализированных коррекционных стратегий, ориентированных на динамику функциональных систем, обеспечивающих регуляторные, мнестические и гностические процессы у детей и подростков с РАС.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, РАС, нейропсихологический профиль, гетерогенность, транзиторность, синдромный анализ, клинический случай

Для цитирования: Сергиенко, А.А. (2026). Гетерогенность и транзиторность нейропсихологических профилей при РАС у детей и подростков: анализ клинических случаев. *Аутизм и нарушения развития*, 24(2), 10–17. <https://doi.org/10.17759/autdd.2026240202>

Heterogeneity and temporal variability of neuropsychological profiles in children and adolescents with ASD: a case series analysis

A.A. Sergienko ✉

Russian Research Center for Mental Health, Moscow, Russian Federation

✉ aumsan@gmail.com

Abstract

Context and relevance. Autism spectrum disorder (ASD) is marked by significant neuropsychological heterogeneity; however, traditional diagnostic approaches often overlook both inter-individual diversity and intra-individual variability in cognitive functioning. This may lead to underestimation of potential and inappropriate intervention strategies. **Objective.** The study aimed to identify manifestations of heterogeneity and transitoriness in neuropsychological profiles among children and adolescents with ASD in the context of development, sensory load, and adolescent regression, in order to inform the selection of flexible intervention and support strategies. **Hypothesis.** We hypothesized that cognitive functions in ASD are not static but exhibit dynamic variability dependent on bio-psycho-social factors. **Methods and materials.** The research is based on three clinical cases of children and adolescents (aged 8–14) with confirmed ASD diagnoses. Luria's syndrome analysis and dynamic assessment methods were employed; each participant underwent at least two comprehensive neuropsychological evaluations spaced 5 months to 2 years apart. **Results.** Pronounced transitoriness was observed in all cases: fluctuations in working memory, cognitive flexibility, and self-control depending on anxiety levels, sensory overload, and hormonal changes. Heterogeneity was evident in unique patterns of strengths and weaknesses for each participant. **Conclusions.** Findings support the need to move away from single-point diagnostics toward repeated, context-sensitive assessments and personalized intervention strategies that account for the dynamic nature of functional brain systems underlying regulatory, mnemonic, and gnostic processes in children and adolescents with ASD.

Keywords: autism spectrum disorder, ASD, neuropsychological profile, heterogeneity, temporal variability (transience), syndrome analysis, clinical case

For citation: Sergienko, A.A. (2026). Heterogeneity and temporal variability of neuropsychological profiles in children and adolescents with ASD: a case series analysis. *Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 10–17. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.20262402>

Введение

Расстройства аутистического спектра (РАС) представляют собой одну из наиболее сложных групп нарушений нервно-психического развития, характеризующихся устойчивыми дефицитами в социальной коммуникации и наличием ограниченных повторяющихся паттернов поведения (American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5-TR, 2022), что подтверждается современными диагностическими подходами (Симашкова и др., 2021; Minissi, Chicchi Giglioli, Mantovani, 2021; Sperandini et al, 2025; Yu, Ozonoff, Miller, 2024). Однако за нозологическим единством диагноза скрывается чрезвычайная клиническая и нейропсихологическая гетерогенность. Гетерогенность проявляется, в частности, в диссоциациях между когнитивными областями. Современные исследования все чаще указывают на то, что попытки свести РАС к единому когнитивному фенотипу или фиксированному профилю дефицитов непродуктивны (Данилина, Салимова, 2024; Си-

машкова и др., 2021; Bottini et al., 2024; Girardi et al., 2021; Pellicano, den Houting, 2022).

Особую проблему для клинической практики представляет высокая внутрииндивидуальная изменчивость когнитивных функций у лиц с РАС. Эта изменчивость наблюдается как в долгосрочной перспективе (в процессе онтогенеза), так и ситуативно — в зависимости от инфекционных факторов, эмоционального состояния, уровня стресса и сенсорной нагрузки (Баянская, Суетина, 2021; Илюнцева, Мовчан, Ускова, 2024; Alvares et al., 2020; Beversdorf et al., 2022; Davico, et al., 2022; Van de Cruys, Van der Hallen, Wagemans, 2021). В международной литературе данное явление часто описывается термином *intra-individual variability* (ИВ). В рамках данной работы используется понятие транзиторности, под ним понимается способность когнитивных показателей существенно изменяться под влиянием внутренних (биологических) и внешних (средовых) факторов. Особое внимание, в этом аспекте, заслуживает подростковый возраст — период интенсивной перестройки лобно-подкорковых сетей. Исследования показывают, что у нейротипичных под-

ростков этот этап сопровождается временным снижением эффективности исполнительных функций, тогда как у подростков с РАС он может провоцировать выраженный регресс вследствие сочетания биологических (гормональные всплески), когнитивных (повышенные академические требования) и социальных (конфликты, изоляция) нагрузок (Postorino et al., 2022). В отличие от гетерогенности, которая описывает различия между детьми с РАС, транзиторность фокусируется на внутрииндивидуальной изменчивости — на том, как когнитивные функции одного и того же ребенка могут колебаться во времени или в зависимости от условий.

Актуальность изучения данных феноменов обусловлена рядом факторов. Во-первых, игнорирование индивидуального разнообразия профилей может привести к ошибочной интерпретации когнитивных возможностей, например, к недооценке потенциала ребенка на основе однократного тестирования в неблагоприятных условиях. Во-вторых, пренебрежение необходимостью учитывать транзиторность ведет к затруднению выбора эффективных стратегий коррекции, поскольку подход, работающий в один момент времени, может оказаться неэффективным или даже контрпродуктивным в другой. В-третьих, современные модели нейроразвития все настойчивее призывают к процессуальному, а не статичному подходу к когнитивным функциям, особенно в контексте таких пластичных состояний как РАС (Симашкова и др., 2021; Bottini et al., 2024; Van de Cruys et al., 2014).

В связи с этим назревает необходимость перехода от редукционистских моделей к персонализированным динамическим подходам, которые учитывали бы как межиндивидуальные различия, так и временную нестабильность когнитивных функций. Или, по-другому, современные данные требуют перехода от монофакторных теорий к многоуровневым системным моделям, которые учитывали бы как гетерогенность, так и транзиторность когнитивного функционирования при РАС. Именно такой подход лежит в основе предлагаемой работы. Одним из способов продвижения в этом направлении является качественный анализ клинических случаев, позволяющий глубоко и многогранно описать профиль функционирования в его изменчивости и зависимости от контекста (Beverdorf, 2022).

Цель проведенного исследования — иллюстрация и теоретический анализ гетерогенности и транзиторности нейропсихологических профилей у детей с расстройствами аутистического спектра на основе серии клинических наблюдений для дальнейшего использования в работе по выстраиванию стратегий помощи. При детальном разборе отдельных случаев (на примере детской популяции РАС) показано, как когнитивные функции могут варьировать не только от человека к человеку, но и у одного и того же индивида — во времени и в разных ситуациях. Такой подход, на наш взгляд, способствует более точному и эффективному пониманию нейропсихологической природы аутизма.

Материалы и методы

Исследование выполнено в рамках качественно-клинического подхода, основанного на анализе серии случаев (case series), — методе, позволяющем глубже изучить индивидуальные профили и выявить закономерности, которые не вполне улавливаются количественными методами (Yin, 2018). Методология ориентирована на отечественную нейропсихологическую традицию, восходящую к А.Р. Лурии, согласно которой нейропсихологический профиль рассматривается как системное и динамическое образование, а не как набор изолированных дефицитов (Лурия, 2025; Цветкова, 2002). Акцент сделан на продольном и ситуативном анализе кейсов. Как следствие, предусмотрено несколько временных точек оценки (1. Возрастная динамика нейрокогнитивного профиля; 2. Вариативность профиля в зависимости от контекста). Один и тот же ребенок с РАС может демонстрировать разные нейрокогнитивные профили в разное время или в разных условиях, что и составляет суть транзиторности.

В исследование включены данные трех клинических случаев: дети и подростки в возрасте от 8-ми до 14-ти лет с подтвержденным диагнозом расстройства аутистического спектра (F84.0 по МКБ-11), установленным междисциплинарной комиссией с использованием стандартизированных инструментов (ADOS-2, ADI-R), а также современных шкал развития (Илюнцева, Мовчан, Ускова, 2024) и клинического интервью. Все участники прошли нейропсихологическое обследование не менее двух раз с интервалом от 6-ти до 18-ти месяцев. Исключены лица с сопутствующими «органическими» поражениями ЦНС, эпилепсией в активной фазе или тяжелым интеллектуальным дефицитом ($IQ < 65$), ограничивающим возможность выполнения диагностических заданий. Медикаментозный статус: на момент исследования участники не получали психофармакотерапию, влияющую на когнитивные функции (ноотропы, стимуляторы), либо прием препаратов был стабилен в течение последних 3-х месяцев. От всех законных представителей получено письменное информированное согласие на проведение исследования.

Процедура и инструменты

Обследование проводилось в спокойной, предсказуемой обстановке с учетом индивидуального сенсорного профиля участника (Цветкова, 2022). Для оценки структуры дефекта и компенсаторных механизмов использовался комплекс стандартизированных и адаптивных методик (Зверева и др., 2017; Сергиенко, Зверева, Хромов, 2019; Цветкова, 2002):

1. Оценка интеллекта: WISC-V (русская адаптация) — для определения вербального и невербального интеллектуального профиля.

2. Оценка памяти: «Заучивание 10 слов» (А.Р. Лурия) — оценка слухоречевой памяти, возможности запоминания и воспроизведения вербального материала; «Проба на запоминание пространственного расположения фигур» (по Л.С. Цветковой) — оценка зрительно-пространственной памяти (воспроизведение расположения элементов на бланке после экспозиции); «Цифры наоборот» (субтест WISC-V) — оценка рабочей памяти и способности к ментальной манипуляции информацией; «Воспроизведение трудновербализуемых картинок» — оценка зрительной памяти при исключении вербального опосредования (Цветкова, 2002).

3. Исполнительные функции и регуляторные компоненты: «Кубики Кооса» — оценка конструктивного праксиса, зрительно-пространственного синтеза и способности к программированию действий; «Проба на конфликтную произвольную деятельность» (действие — отсутствие действия в ответ на определенный стимул: «Когда я стукну карандашом 1 раз, ты поднимешь руку, а если я стукну 2 раза, ты не будешь поднимать руку»); оценка тормозного контроля и способности удерживать инструкцию в условиях помехи; «Пробы на переключение в динамическом праксисе» («Кулак — ребро — ладонь» (КРЛ), по А.Р. Лурии); оценка кинетической организации движений и когнитивной гибкости (переключения между двигательными программами) (Лурия, 2025; Цветкова, 2002); «Анализ серийной организации движений» (использовались результаты проб на динамический праксис: «Заборчик», «КРЛ»); оценка планирования и способности выстраивать последовательность действий по образцу и способности выстраивать последовательность по инструкции («возьми ключ, положи в коробку, закрой крышку» и т.п.).

4. Социальное познание: «Сюжетные картинки» — оценка понимания причинно-следственных связей, последовательности событий и мотивов персонажей.

5. Наблюдение: фиксация поведения в естественной среде (школа/дом) для оценки экологической валидности данных. Фиксировались сопутствующие параметры: уровень утомления, эмоциональный статус, сенсорный контекст (шум, свет). Для обеспечения надежности диагностику проводил один и тот же специалист.

Подход к анализу

Каждый случай анализировался в двух аспектах: 1. Гетерогенность — сопоставление профиля участника с профилями других участников; 2. Транзиторность — сопоставление результатов первой и повторной оценок с учетом изменений в состоянии, среде и терапевтических вмешательствах. Качественный анализ проводился на основе принципов синдромного анализа, позволяющего выявить не только дефициты, но и компенсаторные механизмы, и динамику перестройки системы высших психических функций.

Результаты

Описание клинических случаев (имена участников изменены в целях конфиденциальности)

Случай 1. Максим, 9 лет

Анамнез и диагноз. Диагноз РАС поставлен в 5 лет. Вербальный IQ — 102, невербальный — 89 (WISC-V). Сопутствующий диагноз — СДВГ, преимущественно дефицит внимания. Проживает в полной семье, обучается в коррекционной школе по индивидуальной траектории. С 6-ти лет получает логопедическую и нейропсихологическую поддержку.

Первая оценка (март 2024 г.): нейропсихологический профиль характеризовался выраженной диссоциацией между вербальной и невербальной сферами. По данным методики «Заучивание 10 слов», вербальная память была сохранна (8 из 10). В то же время пробы на зрительно-пространственную память («Запоминание пространственного расположения фигур») выявили значительные трудности (2 из 8-ми). Исполнительные функции: низкий уровень когнитивной гибкости (ошибки в пробе «Кубики Кооса» при изменении инструкции), но относительно сохраненный самоконтроль (мало импульсивных ошибок в пробе на конфликтную произвольную деятельность). Социальное понимание ограничено: в методике «Сюжетные картинки» не мог объяснить мотивы персонажей, но мог описать их действия.

Повторная оценка (ноябрь 2025 г.): через 20 месяцев, после 18-ти месяцев регулярной нейропсихологической коррекции (2 раза в неделю по программе «Когнитивная гибкость + визуально-пространственный синтез»), наблюдалось нестабильное улучшение. Зрительно-пространственная память улучшилась до 6-ти из 8-ми, но только в условиях низкой тревожности. Во время повторного дополнительного исследования, проведенного после школьной перемены в условиях высокого уровня шума, показатели упали до 3-х из 8-ми. Аналогичным образом когнитивная гибкость улучшалась в знакомом контексте, но ухудшалась при введении новой инструкции. При этом вербальная память оставалась стабильно высокой во всех условиях. Интерпретация: профиль Максима демонстрирует гетерогенность (диссоциация вербального/невербального) и контекстуальную транзиторность. Улучшение функций неустойчиво и зависит от уровня тревожности и сенсорного фона.

Случай 2. Арина, 11 лет

Анамнез и диагноз. Диагноз РАС (уровень поддержки 1, DSM-5-TR) поставлен в 6 лет. Вербальный IQ — 90, невербальный — 105. Обучается в инклюзивном классе. Имеет выраженную сенсорную чувствительность: избегает громких звуков, яркого света, тактильных контактов. Родители отмечают резкие изменения в поведении и когнитивной доступности

при посещении мест с высокой сенсорной нагрузкой (торговые центры, школьные линейки).

Первая оценка (сентябрь 2024 г.): обследование проводилось в тихом кабинете после отдыха. Арина успешно справлялась с заданиями на рабочую память («Обратный счет» — 6 баллов), воспроизведение трудновербализуемых картинок (5 из 6-ти), демонстрировала гибкость в переключении между правилами (методика «Пробы на переключение в динамическом праксисе», по А.Р. Лурии» — 2 ошибки из 10-ти повторений). Тормозной контроль импульсивности сохранен: в пробе на конфликтную произвольную деятельность (3 ошибки из 10-ти повторений).

Повторная оценка (октябрь 2024 г., через 5 недель): вторая сессия была запланирована после школьного мероприятия с участием всего класса (музыка, толпа, яркие украшения). Уже при входе в кабинет Арина выглядела взволнованной и избегала зрительного контакта. В ходе обследования: рабочая память резко снизилась («Цифры наоборот» — 2 балла); в пробе на переключение — 8 ошибок, включая персеверации; в пробе на конфликтную произвольную деятельность — 9 ошибок, импульсивные реакции на каждый стимул. Проба на зрительную память — отказ от деятельности.

Интерпретация: профиль Арины иллюстрирует острую транзиторность управляющих функций под влиянием сенсорной перегрузки. В благоприятных условиях когнитивные ресурсы сохраняются, но при превышении сенсорного порога происходит сбой исполнительных систем, что согласуется с моделью «сенсорного гейта» при РАС. Этот случай подчеркивает: однократная нейропсихологическая оценка вне контекста «сенсорной истории» может ввести в заблуждение относительно истинных когнитивных возможностей.

Случай 3. Даниил, 14 лет

Анамнез и диагноз. Диагноз РАС был поставлен в 4 года. В 6 лет — атипичный аутизм. В детстве наблюдалась задержка речевого развития, стереотипии, избегание контактов. До 12-ти лет наблюдалась положительная динамика: освоил речь, начал обучение в специализированной школе, развил навыки самообслуживания. Однако в 13 лет начался регресс: появились приступы тревоги, агрессия, снижение речевой инициативы, возвращение к стереотипиям, что бывает характерно для внутренних расстройств при РАС в подростковом возрасте (Postorino, Mazzone, Reaven, 2022).

Оценка до регресса (май 2022 г., возраст 12 лет): обследование проводилось в спокойной обстановке в кабинете после предварительного знакомства с экспериментатором; однако уже в начале сессии проявлялись признаки тревоги и сопротивления новым инструкциям. Обследование с использованием стандартизованного интеллектуального теста (WISC-V) в данном случае не проводилось ввиду выраженной тревожности, истощаемости и трудностей установления контакта, что делало соблюдение

формальных требований процедуры невозможным и ее результаты — потенциально неинформативными. Оценка когнитивного уровня осуществлялась на основе клинического наблюдения, анализа образовательных достижений и выполнения адаптированных проб в рамках синдромного подхода. Уровень исполнительных функций был умеренно снижен, но компенсировался «рутиной» (строго повторяющимся алгоритмом действий, предсказуемым расписанием, ритуалами, неизменной обстановкой). Рабочая память — 4 балла («Цифры наоборот»), планирование: выполнено 2 из 3-х этапов в «Пробе на серийную организацию». Сохранялась способность выполнять инструкции в структурированной среде.

Оценка после регресса (февраль 2024 г., возраст 14 лет).

Наблюдалось выраженное снижение по всем компонентам управляющих функций: рабочая память — 1 балл; планирование — не смог начать пробу; самоконтроль — частые импульсивные реакции, включая вербальную агрессию при фрустрации; появились признаки когнитивной истощаемости (утомление уже через 10 минут обследования).

Анализ анамнеза показал, что регресс совпал с началом пубертатного периода, повышением академических требований и семейным конфликтом. Нейровизуализация (ЭЭГ) выявила признаки дисфункции лобно-подкорковых связей, что согласуется с данными о диагностической значимости ЭЭГ при РАС (Гамирова и др., 2023).

Интерпретация: демонстрируется долгосрочная транзиторность (возрастная динамика) с негативным вектором. Подтверждается уязвимость лобно-подкорковых систем в пубертате у лиц с РАС (Семенович, 2025). Требуется мониторинг даже при стабильном анамнезе.

Обсуждение результатов

Анализ серии случаев выявил устойчивые паттерны, подтверждающие вариативность (гетерогенность и транзиторность) нейропсихологических показателей у детей с РАС. Во-первых, полученные данные подтверждают фундаментальную гетерогенность когнитивных профилей. У всех участников наблюдалась мозаичность функций (диссоциация между вербальными и невербальными, мнестическими и регуляторными сферами). Это подтверждает невозможность выделения единого «аутичного» профиля. Во-вторых, исследование демонстрирует критическую зависимость когнитивной продуктивности от контекстуальных факторов. Случай Арины показывает, что исполнительные функции при РАС могут быть ситуативно доступными. Снижение рабочей памяти и контроля импульсов при сенсорной перегрузке объясняется в рамках теории предсказывающего кодирования (predictive coding): при высоком

уровне сенсорной неопределенности и шума когнитивный ресурс истощается на фильтрацию входных сигналов, оставляя мало ресурсов для высших психических функций.

В-третьих, лонгитюдные данные указали на уязвимость функциональных систем в сензитивные периоды онтогенеза. Случай Даниила иллюстрирует риск подросткового регресса. Гормональная перестройка и усложнение социальных требований создают нагрузку на незрелые лобно-подкорковые системы, что ведет к дезинтеграции ранее сформированных навыков (Гамирова и др., 2023; Переверзева и др., 2025) и требует мониторинга даже при стабильном раннем развитии (Соловьева и др., 2023). Данные ЭЭГ коррелируют с нейропсихологическими данными, указывая на органическую базу снижения регуляции.

Также сделанные наблюдения подтверждают важность сенсомоторной интеграции как базы для развития управляющих функций. Нарушения сенсорной обработки при РАС напрямую влияют на способность к саморегуляции и целенаправленному поведению. Это требует включения сенсомоторной коррекции в стандарт оказания комплексной нейропсихологической помощи (Баенская, Суетина, 2021; Соловьева и др., 2023; Семенович, 2025).

Заключение

1. Гетерогенность и транзиторность: эти показатели выступают как ключевые характеристики нейропсихологического функционирования при РАС. Нейропсихологические профили детей и подростков с РАС носят выраженный мозаичный характер (диссоциация между вербальными и невербальными, мнестическими и регуляторными сферами) и отличаются высокой динамичностью. Профиль не является фиксированной «картой дефектов», а представляет собой систему, зависящую от биопсихосоциального контекста, что подтверждается вариабельностью результатов у всех трех участников исследования.

2. Контекстуальная модуляция когнитивных функций: когнитивные функции при РАС не являются статичными: они модулируются уровнем тревожности, сенсорной нагрузкой и возрастными изменениями. В благоприятных условиях (тихая обстановка, низкий уровень стресса) исполнительные функции могут быть сохранены, тогда как при сенсор-

ной перегрузке или эмоциональном напряжении происходит их выраженный регресс. Особую уязвимость представляет подростковый период, когда гормональная перестройка и усложнение социальных требований могут провоцировать дезинтеграцию ранее сформированных навыков.

3. Клинические импликации: переход к динамической диагностике. Требуется внедрение динамических протоколов диагностики с многократной оценкой в различных условиях (в покое и после нагрузки) для адекватного понимания когнитивного потенциала. Статичная однократная оценка может привести к преуменьшению ресурсов ребенка или, напротив, пропустить риски регресса. Персонализированные коррекционные маршруты должны учитывать не только актуальный профиль, но и факторы, влияющие на его изменчивость (сенсорный статус, эмоциональное состояние, этап онтогенеза).

4. Перспективы дальнейших исследований включают продольное изучение транзиторности с использованием цифровых методов мониторинга, а также разработку персонализированных протоколов оценки, объединяющих данные об истории сенсорных нарушений, эмоциональном состоянии и нейропластичности.

Ограничения. 1. Малая выборка ($n = 3$) не позволяет делать статистические обобщения, однако достаточна для качественного анализа феноменологии; 2. Различные временные интервалы между оценками (от 5-ти недель до 2-х лет) обусловлены клинической логикой кейсов, но затрудняют прямое сравнение темпов динамики; 3. Отсутствие контрольной группы типично развивающихся детей. 4. Субъективность качественной оценки, несмотря на использование стандартизированных проб.

Limitations. This study has several limitations. (1) The small sample size ($n = 3$) does not permit statistical generalization; nonetheless, it is adequate for qualitative phenomenological analysis. (2) The intervals between assessments varied considerably (from 5 weeks to 2 years), which, although clinically justified, complicates direct comparisons of the rates of functional change. (3) A control group of typically developing children was not included. (4) The qualitative nature of the assessment introduces an element of subjectivity, even though standardized neuropsychological instruments were employed. ■

Список источников / References

- Баенская, Е.Р., Суетина, О.П. (2021). *Помощь семье, воспитывающей ребенка с аутизмом раннего и дошкольного возраста: методические рекомендации*. М.: ФГБНУ «ИКП РАО».
- Baenskaya, E.R., Suetina, O.P. (2021). *Support for families raising a child with autism in early and preschool age: methodological guidelines*. Moscow: Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education". (In Russ.).
- Гамирова, Р.Г., Сафина, А.Р., Горобец, Е.А., Сафина, Д.Р. (2023). Расстройства аутистического спектра у детей: диагностическая значимость электроэнцефалографии. *Вестник современной клинической медицины*, 16(2), 80–88. [https://doi.org/10.20969/VSKM.2023.16\(2\).80-88](https://doi.org/10.20969/VSKM.2023.16(2).80-88)

- Gamirova, R.G., Safina, A.R., Gorobets, E.A., Safina, D.R. (2023). Autism spectrum disorders in children: diagnostic significance of electroencephalography. *Bulletin of Modern Clinical Medicine*, 16(2), 80–88. (In Russ.). [https://doi.org/10.20969/VSKM.2023.16\(2\).80-88](https://doi.org/10.20969/VSKM.2023.16(2).80-88)
3. Данилина, К.К., Салимова, К.Р. (2024). Современное состояние проблемы высокофункционального аутизма. *Аутизм и нарушения развития*, 22(4), 4–12. <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220401>
 4. Зверева, Н.В., Хромов, А.И., Сергиенко, А.А., Коваль-Зайцев, А.А. (2017). *Клинико-психологические методики оценки когнитивного развития детей и подростков при эндогенной психической патологии*. М.: Сам полиграфист. Zvereva, N.V., Khromov, A.I., Sergienko, A.A., Koval'-Zaytsev, A.A. (2017). *Clinical-psychological methods for assessing cognitive development in children and adolescents with endogenous mental pathology*. Moscow: Sam Poligrafist. (In Russ.).
 5. Илюнцева, А.А., Мовчан, А.А., Ускова, О.А. (2024). Опыт применения шкал развития MPR в диагностике детей раннего возраста с риском РАС. *Аутизм и нарушения развития*, 22(3), 20–29. <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220303>
 6. Пунтсева, А.А., Мовчан, А.А., Ускова, О.А. (2024). Experience in using MPR developmental scales in diagnosing young children at risk for ASD. *Autism and Developmental Disorders*, 22(3), 20–29. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220303>
 7. Лурия, А.Р. (2025). *Основы нейропсихологии*. М.: Питер. (Серия: Мастера психологии). Luriya, A.R. (2025). *Foundations of Neuropsychology*. Moscow: Piter. (Masters of Psychology). (In Russ.)
 8. Переверзева, Д.С., Мамохина, У.А., Илюнцева, А.А., Ускова, О.А. (2025). Когнитивные факторы освоения математических навыков у детей с РАС в начальной школе. *Современная зарубежная психология*, 14(3), 182–191. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140315>
 9. Переверзева, Д.С., Мамохина, У.А., Пунтсева, А.А., Ускова, О.А. (2025). Cognitive factors in the acquisition of mathematical skills in children with ASD in elementary school. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 14(3), 182–191. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140315>
 10. Семенович, А.В. (2025). *Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте: метод замещающего онтогенеза*. М.: Генезис. Semenovich, A.V. (2025). *Neuropsychological correction in childhood: the method of substitutive ontogenesis*. Moscow: Genezis. (In Russ.).
 11. Сергиенко, А.А., Зверева Н.В., Хромов, А.И. (2019). Нейропсихологический подход в диагностике детей и подростков с психической патологией (опыт работы в ФГБНУ НЦПЗ). *Психиатрическая наука в истории и перспективе: материалы Юбилейной Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвящённой 75-летию Научного центра психического здоровья*. (с. 136–139). М.: НЦПЗ. Sergienko, A.A., Zvereva, N.V., Khromov, A.I. (2019). Neuropsychological approach in the diagnosis of children and adolescents with mental pathology (experience at the Federal Research Center for Psychiatry). *Psychiatric Science in History and Perspective: proceedings of the Jubilee All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation dedicated to the 75th Anniversary of the Mental Health Research Center*. (pp. 136–139). Moscow: Mental Health Research Center. (In Russ.).
 12. Симашкова, Н.В., Коваль-Зайцев, А.А., Иванов, М.В., Никитина, С.Г. (2021). Диагностические, клинико-психопатологические, патопсихологические аспекты обследования детей с расстройствами аутистического спектра. *Психиатрия*, 19(1), 45–53. <https://doi.org/10.30629/2618-6667-2021-19-1-45-53>
 13. Simashkova, N.V., Koval'-Zaytsev, A.A., Ivanov, M.V., Nikitina, S.G. (2021). Diagnostic, clinical-psychopathological, and pathopsychological aspects of examining children with autism spectrum disorders. *Psychiatry*, 19(1), 45–53. (In Russ.). <https://doi.org/10.30629/2618-6667-2021-19-1-45-53>
 14. Соловьева, М.В., Давыдов, Д.В., Мовчан, А.А., Чжан, Дж. (2023). Проблема оценки эффективности программ физического развития детей с РАС. Пример реализации программы интенсивных двигательных занятий «Аут Фитнес». *Аутизм и нарушения развития*, 21(4), 15–25. <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210402>
 15. Solov'eva, M.V., Davydov, D.V., Movchan, A.A., Zhang, Dzh. (2023). The problem of evaluating the effectiveness of physical development programs for children with ASD: Example of implementing the intensive motor training program “Aut Fitness”. *Autism and Developmental Disorders*, 21(4), 15–25. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210402>
 16. Цветкова, Л.С. (2002). *Методика нейропсихологической диагностики детей. 4-е изд., испр. и доп.* М.: Педагогическое общество России. Tsvetkova, L.S. (2002). *Methodology of neuropsychological diagnosis in children. 4th ed., rev. and enl.* Moscow: Pedagogicheskoe Obshchestvo Rossii, (In Russ.).
 17. Alvares, G.A., Bebbington, K., Cleary, D., Evans, K., Glasson, E.J., Maybery, M.T., Pillar, S., Uljarević, M., Varcin, K., Wray, J. (2020). The misnomer of ‘high functioning autism’: intelligence is an imprecise predictor of functional abilities at diagnosis. *Autism*, 24, 221–232. <https://doi.org/10.1177/1362361319852831>
 18. American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5-TR*. American Psychiatric Association. Washington. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
 19. Beversdorf, D. (2023). Editorial: Precision medicine approaches for heterogeneous conditions such as autism spectrum disorders (The need for a biomarker exploration phase in clinical trials – Phase 2m). *Frontiers in Psychiatry*, 13, Art. 1079006. <https://doi.org/10.3389/FPSYT.2022.1079006>

16. Bottini, S.B., Morton, H.E., Buchanan, K.A., Gould, K. (2024). Moving from Disorder to Difference: A Systematic Review of Recent Language Use in Autism Research. *Autism Adulthood*, 6(2), 128–140. <https://doi.org/10.1089/aut.2023.0030>
17. Davico, C., Marcotulli, D., Cudia, V.F., Arletti, L., Ghiggia, A., Svevi, B., Faraoni, C., Amianto, F., Ricci, F., Vitiello, B. (2022). Emotional Dysregulation and Adaptive Functioning in Preschoolers With Autism Spectrum Disorder or Other Neurodevelopmental Disorders. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.846146>
18. Girardi, G., Gabriela, L., Leboyer, M., Latimier, A., Chokron, S., Zalla, T. (2021) Temporal preparation in adults with autistic spectrum disorder: The variable foreperiod effect. *Autism Research*, 14(10), 2090–2102. <https://doi.org/10.1002/aur.2573>
19. Minissi, M.E., Chicchi Giglioli, I.A., Mantovani, F., Raya, M.A. (2021). Assessment of the Autism Spectrum Disorder Based on Machine Learning and Social Visual Attention: A Systematic Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(5), 2187–2202. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05106-5>
20. Pellicano, E., den Houting, J. (2022). Annual Research Review: Shifting from ‘normal science’ to neurodiversity in autism science. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(4), 381–396. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13534>
21. Postorino, V., Mazzone, L., Reaven, J. (2022). Editorial: Internalizing disorders in individuals with autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 1112633. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.1112633>
22. Sperandini, V., Fucà, E., Sbarbati, M., Schettino, M., Falvo, S., Quarin, F., De Rose, P., Vicari, S. (2025) Differentiating autism spectrum disorder and global developmental delay in preschoolers: overlapping profiles and diagnostic challenges. *Front. Psychol*, 16, 1690272. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1690272>
23. Van de Cruys, S., Lemmens, L., Sapey-Triomphe, L.A., Chetverikov, A., Noens I, Wagemans, J. (2021). Structural and contextual priors affect visual search in children with and without autism. *Autism Research*, 14, 1484–1495. <https://doi.org/10.1002/aur.2511>
24. Van de Cruys, S., Evers, K., Van der Hallen, R., Van Eylen, L., Boets, B., Wit, L., Wagemans KU Leuven, J. (2014). Precise Minds in Uncertain Worlds: Predictive Coding in Autism. *Psychological Review*, 121(4), 649–675. <https://doi.org/10.1037/a0037665>
25. Yin, R.K. (2018). Case Study Research and Applications: Design and Methods. 6th ed. Los Angeles : SAGE Publications.
26. Yu, Y., Ozonoff, S., Miller, M. (2024). Assessment of Autism Spectrum Disorder. *Assessment*, 31(1), 24–41. <https://doi.org/10.1177/10731911231173089>

Информация об авторах

Алексей Анатольевич Сергиенко, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Российский научный центр психического здоровья (ФГБНУ РНЦПЗ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4511-2503>, e-mail: aumsan@gmail.com

Information about the authors

Alexey A. Sergienko, Candidate of Sciences (Psychology), Leading Researcher, Russian Research Center for Mental Health, Moscow, Russian Federation; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4511-2503>, e-mail: aumsan@gmail.com

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Декларация об этике

От родителей (законных представителей) получено письменное информированное согласие на участие детей в исследовании. В целях конфиденциальности имена участников изменены.

Ethics statement

Written informed consent was obtained from the parents (legal guardians) for the children’s participation in the study. To protect confidentiality, the names of the participants have been changed.

Поступила в редакцию 01.05.2026

Received 2026.05.01

Поступила после рецензирования 22.05.2026

Revised 2026.05.22

Принята к публикации 02.06.2026

Accepted 2026.06.02

Опубликована 29.06.2026

Published 2026.06.29

Уровневая технология обучения чтению младших школьников с аутизмом и тяжелыми нарушениями интеллекта

Е.А. Чернышова ✉

Московский городской педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ chernyshovae@mgpu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Обучению чтению детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) и тяжелыми нарушениями интеллекта препятствуют выраженные нарушения в коммуникативной, поведенческой и когнитивной сферах. **Цель.** Апробировать уровневую технологию обучения чтению младших школьников с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта, реализующую индивидуально-дифференцированный подход. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 125 младших школьников с РАС в возрасте 7–10-ти лет, обучающихся по программам 8.3, 8.4. Проводилась диагностика готовности школьников к обучению чтению. Использовались: наблюдение, анализ документации, чек-лист АТЕС; матрица коммуникации и адаптированные задания для оценки функционального базиса чтения (Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой). Для обработки данных применялись качественно-количественная шкала, критерии Краскела-Уоллиса, Данна (с поправкой Бонферрони) и Вилкоксона для связанных выборок. Апробация технологии длилась 3 года (N =50). **Результаты.** Выявлена неоднородность нарушений обучающихся и специфические особенности готовности к обучению чтению. Разработана и апробирована уровневая технология обучения чтению: система специальных условий, диагностика, дифференцированное содержание, критерии перехода. Чтение предложений стало доступным для 32% обучающихся; еще у 20% сформировано чтение на уровне слов; 12% обучающихся читают отдельные слоги. Лишь у 16% навык чтения остался несформированным. **Выводы.** Разработанная технология, основанная на дифференцированном подходе, позволяет учитывать индивидуальные особенности и актуальные возможности каждого ребенка. Комплексная диагностика готовности к чтению, лежащая в основе технологии, дает возможность определить стартовую готовность к обучению чтению каждого, обоснованно подобрать методы и создать необходимые условия обучения, обеспечивая преемственность и снижая риски дезадаптации в переходные периоды образовательного пути.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, тяжелые интеллектуальные нарушения, обучение чтению, готовность к обучению, функциональный базис чтения

Дополнительные данные. Наборы данных доступны по адресу: <https://doi.org/10.48612/MSUPE/rent-rmnb-magh>

Для цитирования: Чернышова, Е.А. (2026). Уровневая технология обучения чтению младших школьников с аутизмом и тяжелыми нарушениями интеллекта. *Аутизм и нарушения развития*, 24(2), 18–26. <https://doi.org/10.17759/autdd.2026240203>

A multilevel instructional approach to reading for elementary school students with autism and severe intellectual disabilities

E.A. Chernyshova ✉
Moscow City University, Moscow, Russian Federation
✉ chernyshovae@mgpu.ru

Abstract

Context and relevance. Teaching reading to children with autism spectrum disorders (ASD) and severe intellectual disabilities is hindered by significant impairments in the communicative, behavioral, and cognitive domains. **Objective.** To pilot a multi-level reading instruction model for elementary school students with ASD and severe intellectual disabilities, based on an individually differentiated approach. **Methods and materials.** The study involved 125 primary school children with ASD aged 7–10 years, enrolled in educational programs 8.3, 8.4 (for children with intellectual disabilities and ASD). An assessment of the children's readiness for reading instruction was conducted using observation, documentation analysis, the Autism Treatment Evaluation Checklist (ATEC), a communication matrix, and adapted tasks for assessing the functional basis of reading (T.V. Akhutina, O.B. Inshakova). Data processing employed a qualitative-quantitative scale, the Kruskal–Wallis test, the Dunn test (with Bonferroni correction), and the Wilcoxon test for related samples. The technology was piloted over a period of 3 years (N = 50). **Results.** The findings revealed heterogeneity in the student population and distinct patterns in their readiness for reading instruction. A tiered reading instruction model was developed and tested, which included special educational conditions, diagnostic procedures, differentiated content, and criteria for progression. As a result, 32% of the students could read sentences, 20% could read words, 12% could read individual syllables, and only 16% remained without basic reading skills. **Conclusions.** The developed approach, based on differentiated instruction, enables educators to account for the individual characteristics and current abilities of each child. The comprehensive diagnostic procedure that underpins the model helps determine each student's baseline readiness for reading, select appropriate methods, and establish the necessary instructional conditions. This ensures continuity and minimizes the risk of adjustment difficulties during key transitions in the educational process.

Keywords: reading, readiness for learning, functional basis of reading, autism spectrum disorders, severe intellectual disabilities, teaching technology, differentiated approach

Supplemental data. The datasets are available at: <https://doi.org/10.48612/MSUPE/rent-rmnb-magh>

For citation: Chernyshova, E.A. (2026). A multilevel instructional approach to reading for elementary school students with autism and severe intellectual disabilities. *Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 18–26. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2026240203>

Введение

Фундаментальное метапредметное умение читать лежит в основе успешного обучения и социализации личности. Формирование навыка чтения — сложный многоуровневый психофизиологический процесс, требующий слаженной работы зрительного, речедвигательного и речеслухового анализаторов, а также развитых высших психических функций (Глозман, 2024; Kimhi, Mirsky, Bauminger-Zviely, 2025).

Теоретико-методологические основы обучения чтению детей с нормотипичным развитием подробно представлены в литературе (Горецкий, Кирышкин, Федосова, 2023). Актуальные вопросы обучения чтению детей с особыми образовательными потребностями (с речевыми нарушениями, задержкой психического развития) так же детально раскрыты (Корнев, Авромченко, 2022). Вместе с тем применительно к де-

тям с расстройствами аутистического спектра (РАС) проблемы обучения чтению освещены фрагментарно (Никонова и др., 2022; Загуменная, Чистякова, Богорад, 2023), поскольку категория детей с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта остается недостаточно изученной (Peristeri, Frantzidis, Andreou, 2024). Особый интерес в этом контексте представляет подход, использующий чтение как инструмент развития и коррекции речевого потенциала и других высших психических функций (Нуриева, 2024).

В то же время существует направление, рассматривающее чтение как инструмент альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК). Согласно исследованиям (Caron, Light, McNaughton, 2023; Saldaña, Carreiras, Frith, 2009), письменная речь (реализуемая в форме глобального восприятия слов, использования таблиц с напечатанными фразами или специализированных коммуникативных устройств)

является ключевым каналом для выражения потребностей, организации взаимодействия и социальной адаптации у детей, не использующих устную речь.

Таким образом, возникает противоречие между высоким потенциалом чтения как инструмента социализации и коммуникации для детей с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта и недостаточной разработанностью практико-ориентированных методик, реализующих этот потенциал. Актуальность обозначенной проблемы подтверждается современными исследованиями (Ganz et al., 2023; Dessemontet et al., 2024; Santos et al., 2024).

Прежде чем определить стратегию обучения и приступить к формированию навыка чтения, необходимо выявить актуальные возможности каждого ребенка. Для детей с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта это требование приобретает особое значение, так как стартовые условия овладения чтением могут существенно различаться. В этот момент критически важна дифференцированная диагностика не только речевых, но и когнитивных, регуляторных и мотивационных компонентов готовности к обучению чтению. Такой подход позволяет не просто констатировать уровень развития, но и определить индивидуальные «зоны ближайшего развития», адаптировать содержание обучения и подобрать методы (включая АДК), соответствующие возможностям ребенка.

В статье представлены результаты исследования, направленного на разработку и апробацию технологии обучения чтению младших школьников с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта.

Материалы и методы

Исследование проводилось в три этапа (диагностический, сентябрь 2021 г.; апробационный, октябрь 2021 г. — апрель 2024 г.; итоговый, май 2024 г.) на базе ГКОУ «Школа № 2124 «Центр развития и коррекции»» (г. Москва). В нем приняли участие 125 младших школьников в возрасте 7–10-ти лет (обучающиеся 1–2-х классов), из них 81 мальчик (65%) и 44 девочки (35%). Точные данные о среднем возрасте и стандартном отклонении не фиксировались. Широкий возрастной диапазон объясняется спецификой образовательных маршрутов: в первых классах реализуются адаптированные основные общеобразовательные программы (АООП), предусматривающие пролонгацию обучения (при вариантах 8.3 и 8.4 — первый класс длится 3 года, при варианте 9.2 — 2 года). В рамках образовательной организации уточнение степени интеллектуального нарушения не представлялось возможным, поэтому в исследовании мы исходили из варианта образовательной програм-

мы, определенного Центральной психолого-медико-педагогической комиссией (ЦПМПК).

На диагностическом этапе все участники были распределены на три группы в соответствии с осваиваемой образовательной программой:

Группа 1 (40%): 50 детей по АООП НОО для обучающихся с РАС (вариант 8.4).

Группа 2 (40%): 50 детей по АООП для обучающихся с умственной отсталостью (вариант 9.2).

Группа 3 (20%): 25 детей по АООП НОО для обучающихся с РАС (вариант 8.3).

Обучающиеся по варианту 8.4 составили целевую группу, и именно эти дети в дальнейшем приняли участие в апробации технологии обучения чтению. Включение в исследование детей со схожими нарушениями позволило выявить специфические особенности готовности к обучению чтению у обучающихся с РАС и выраженными интеллектуальными нарушениями (группа 1, вариант 8.4), по сравнению с обучающимися с умственной отсталостью без РАС (группа 2, вариант 9.2) и с обучающимися с РАС без выраженных интеллектуальных нарушений (группа 3, вариант 8.3).

Для комплексной оценки готовности к обучению чтению использовался набор диагностических инструментов, объединенных в три блока:

— Социально-коммуникативное развитие: анализ документации, направленное наблюдение, включая оценку поведения (Лиф, Макэкен, 2016), оценку ведущей мотивации (Communication Matrix..., б.г.). Наблюдение проводилось в естественных условиях учебного процесса и на специально организованных занятиях. Обработка данных осуществлялась методом экспертной оценки.

— Тяжесть аутистических проявлений определялась при помощи опросника АТЕС¹, заполняемого педагогами, хорошо знающими ребенка. Обработка данных проводилась суммированием баллов по всем шкалам.

— Функциональный базис чтения (ФБЧ) определялся при помощи адаптированных заданий для оценки зрительного и слухового восприятия, праксиса, функций программирования, регуляции и контроля, речевых функций и уровня сформированности навыка чтения (Ахутина, Иншакова, 2008). Диагностика проводилась индивидуально в специально созданных условиях: продолжительность сессии составляла от 10-ти до 30-ти минут в зависимости от работоспособности ребенка. Задания предъявлялись от простого к сложному, при необходимости оказывалась помощь. Для снижения тревожности на занятии мог присутствовать знакомый педагог. Результаты оценивались по качественно-количественной шкале (от 0 до 4-х баллов), для каждого раздела выводилось среднее арифметиче-

¹ АТЕС (Autism Treatment Evaluation Checklist). (б.г.). Институт прикладного анализа поведения и психолого-социальных технологий. URL: <https://m-aba.ru/library/test/atec#atec-test> (дата обращения: 27.05.2026).

ское значение с учетом способа выполнения заданий, объема помощи и количества ошибок.

Первичная обработка данных ФБЧ включала регистрацию, ранжирование и шкалирование полученных результатов. Для определения центральной тенденции в рамках описательной статистики вычислялось среднее арифметическое значение. Для проверки статистической значимости различий между тремя независимыми группами применялся непараметрический критерий Краскела–Уоллиса, который не требует допущения о нормальности распределения данных. Парные *post-hoc* сравнения выполнялись с использованием критерия Данна с поправкой Бонферрони. Для сравнения результатов констатирующего и контрольного этапов в группе 1 (вариант 8.4) применялся непараметрический критерий Вилкоксона для связанных (парных) выборок, являющийся стандартным методом анализа повторных измерений. Уровень статистической значимости принят равным $p \leq 0,05$.

Технология обучения чтению апробировалась в работе с 50-ю младшими школьниками с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта (группа 1, вариант 8.4). Апробация длилась три года. Разработанная технология реализуется в несколько этапов:

1. Создание специальных образовательных условий, которые включают: структурирование пространства и использование визуальной поддержки для повышения предсказуемости; формирование мотивации через индивидуальную систему поощрений; использование средств альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК); а также тесное командное взаимодействие всех специалистов и семьи для обеспечения единства требований.

2. Диагностический этап, на котором проводится оценка сформированности ФБЧ. На основе результатов диагностики ученики распределяются по трем типологическим группам для реализации индивидуально-дифференцированного подхода в условиях классно-урочной системы.

3. Этап обучения чтению, содержание которого дифференцируется в зависимости от возможностей каждой группы:

Для первой группы (с несформированностью ФБЧ) основными задачами являются: развитие предметно-практических действий, зрительно-моторной координации и импрессивной речи с использованием предметных и графических символов.

Для второй группы (с относительной сохранностью зрительного восприятия) акцент делается на обучении глобальному чтению слов, развитию буквенного гнозиса и использованию табличек со словами для коммуникации.

Для третьей группы (с достаточным уровнем развития гнозиса и речи) предусмотрено обучение глобальному чтению слов, словосочетаний и предложений, введение элементов послогового и аналитико-синтетического методов. Учитываются критерии перехода между группами, что делает технологию

динамичной. Перевод на более сложный уровень осуществляется при устойчивом выполнении целевых умений, достижении показателей успешности и при использовании обучающимися более абстрактных средств коммуникации.

Более подробное описание всех этапов, методов и содержания работы представлено автором в статье (Чернышова, 2025).

Результаты

По итогам диагностического этапа были выявлены следующие особенности развития учащихся трех групп.

Речевое развитие: у 88% обучающихся группы 1 (вариант 8.4) и 92% обучающихся группы 2 (вариант 9.2) наблюдается тяжелая степень системного недоразвития речи с ограничениями в использовании устной речи, тогда как в группе 3 (вариант 8.3) продемонстрированы более сохраненные речевые возможности.

Поведенческие особенности: наиболее выраженные поведенческие нарушения характерны для группы 1 (78% с умеренными и выраженными отклонениями), в то время как в группах 2 и 3 преобладают незначительные трудности.

Мотивационная сфера: для обучающихся группы 1 (вариант 8.4) и группы 3 (вариант 8.3) характерна ориентация на личностно-материальную мотивацию (32% и 48% соответственно), при этом группа 1 демонстрирует наибольшую пассивность в учебной деятельности (58% обучающихся демонстрируют отсутствие мотивации). Группа 2 показывает более выраженную заинтересованность в игровой деятельности (34%).

Коммуникативные навыки: анализ коммуникативных умений показал, что 40% детей из группы 3 (вариант 8.3) находятся на стадии освоения языковых навыков. Существенное различие между обучающимися группы 1 и группы 2 наблюдается в способе использования коммуникативных средств: дети с РАС (вариант 8.4) применяют их изолированно, тогда как учащиеся без РАС (вариант 9.2) демонстрируют способность к одновременному комбинированию нескольких средств (взгляд, предмет, вокализация).

Степень аутистических проявлений: у всех обучающихся группы 1 (вариант 8.4) диагностированы выраженные расстройства аутистического спектра (балл АТЕК > 61), что существенно ограничивает их возможности, тогда как в группе 3 (вариант 8.3) обучающиеся демонстрируют умеренные проявления аутизма.

Данные по оценке сформированности ФБЧ представлены в табл. 1.

По данным ФБЧ (табл. 1), обучающиеся групп 1 (вариант 8.4) и 2 (вариант 9.2) значительно отстают от детей группы 3 (вариант 8.3) по всем показателям ($p < 0,001$). У детей первых двух групп — системные

Таблица 1 / Table 1

Сравнение суммарных показателей ФБЧ в трех группах (критерий Краскела–Уоллиса)
Comparison of the total FRB indicators in three groups (Kruskal–Wallis test)

Показатель/Indicator	Группа 1/ Group 1 (n ₁ =50) M (SD) / Me	Группа 2/ Group 2 (n ₂ =50) M (SD) / Me	Группа 3/ Group 3 (n ₃ =25) M (SD) / Me	H	p
Зрительное восприятие / Visual perception	20,02 (11,32) / 21,00	17,70 (11,18) / 21,00	32,00 (2,77) / 33,00	33,620	< 0,001* пробел
Слуховое восприятие / Auditory perception	1,58 (1,72) / 1,00	1,78 (1,42) / 2,00	4,28 (1,31) / 5,00	36,563	<0,001*
Праксис и координация / Praxis and coordination	3,32 (4,51) / 0,00	3,74 (3,21) / 4,00	12,24 (2,45) / 13,00	52,352	<0,001*
Конструктивный праксис / Constructive praxis	4,26 (3,49) / 5,00	4,46 (3,25) / 5,00	10,88 (1,81) / 11,00	53,003	<0,001*
Регуляторные функции / Executive functions	0,66 (1,33) / 0,00	0,38 (1,18) / 0,00	7,12 (2,26) / 6,00	81,057	<0,001*
Речевые функции / Speech functions	6,10 (6,60) / 2,50	7,34 (6,32) / 7,00	23,80 (6,68) / 25,00	48,469	<0,001*
Навыки чтения / Reading skills	2,06 (2,26) / 1,00	0,92 (1,37) / 0,00	10,56 (3,79) / 11,00	62,807	<0,001*

Примечание: Группа 1 (вариант 8.4), Группа 2 (вариант 9.2), Группа 3 (вариант 8.3). М – среднее, SD – стандартное отклонение, Me – медиана. H – критерий Краскела–Уоллиса, p – уровень значимости.

Note: Group 1 (option 8.4), Group 2 (option 9.2), Group 3 (option 8.3). M – mean, SD – standard deviation, Me – median. H – Kruskal–Wallis test, p – significance level.

дефициты всех компонентов ФБЧ при неравномерном профиле: зрительный гнозис относительно сохранен (> 50% обучающихся на среднем и выше среднего уровнях), тогда как остальные функции (слух, моторика, речь, регуляция) выражено недоразвиты (80–90% на низком и ниже среднего уровнях). Различия между группами 1 и 2 по большинству показателей статистически незначимы.

Несмотря на статистическую близость групп 1 и 2 по ФБЧ, качественные различия в коммуникативной, мотивационной и поведенческой сферах требуют разных методологических подходов при организации начального этапа обучения чтению.

Таким образом, на основе диагностических данных была разработана уровневая технология обучения

чтению для младших школьников с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта. Технология содержит комплекс специальных образовательных условий и поэтапную структуру формирования навыка чтения. Ключевым принципом технологии является дифференциация, реализуемая через распределение учащихся на три группы согласно индивидуальным профилям готовности. Для каждой группы технология регламентирует набор средств АДК, методы обучения и вариативное наполнение образовательной программы.

По завершении этапа апробации был проведен контрольный этап исследования. Для сравнения результатов констатирующего и контрольного этапов в группе 1 (вариант 8.4) использовался критерий Вилкоксона. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2 / Table 2

Сравнение констатирующего и контрольного этапов в группе 1 (вариант 8.4) по критерию Вилкоксона (суммарные баллы)
Comparison of the baseline and control stages in Group 1 (option 8.4) using the Wilcoxon test (summary scores)

№	Показатель / Indicator	Z	p
1	Зрительное восприятие (суммарный балл) / Visual perception (total score)	-3,903	< 0,001*
2	Слуховое восприятие (суммарный балл) / Auditory perception (total score)	-1,619	0,105
3	Праксис и координация (суммарный балл) / Praxis and coordination (total score)	-3,845	< 0,001*
4	Конструктивный праксис (суммарный балл) / Constructive praxis (total score)	-4,429	< 0,001*
5	Регуляторные функции (суммарный балл) / Executive functions (total score)	-3,086	0,002*
6	Речевые функции (суммарный балл) / Speech functions (total score)	-4,216	< 0,001*
7	Навыки чтения (суммарный балл) / Reading skills (total score)	-4,301	< 0,001*

Примечание: p < 0,05 считается статистически значимым. По показателю «Слуховое восприятие» значимых различий не выявлено (p = 0,105).

Note: p < 0,05 was considered statistically significant. No significant differences were found for the “Auditory perception” indicator (p = 0,105).

Установлены статистически значимые положительные изменения по всем суммарным показателям, за исключением слухового восприятия. Наибольшие сдвиги зафиксированы по конструктивному праксису ($Z = -4,429$, $p < 0,001$) и навыкам чтения ($Z = -4,301$, $p < 0,001$).

Результаты оценки сформированности навыка чтения представлены на рисунке.

На диаграмме показано, что у детей выявлены значительные улучшения в сформированности читательской деятельности. 20% обучающихся способны к чтению простых текстов, состоящих из 3–4-х предложений; в начале исследования в группе таких детей не было. Чтение предложений стало доступным для 32% обучающихся. Эти дети справлялись с чтением предложений, состоящих из 2–3-х слов; при этом они осуществляли переход от глобального чтения к аналитико-синтетическому (часть слов обучающиеся узнавали глобально, часть читали по слогам). Еще у 20% обучающихся сформировано чтение на уровне слов (глобальное чтение). 12% обучающихся читают отдельные слоги. Лишь у 16% обучающихся навык чтения остался несформированным. Эти дети испытывают трудности при различении табличек с напечатанными словами, а также в запоминании их образа. Кроме того, были выявлены существенные позитивные изменения в коммуникативной и мотивационной сферах обучающихся.

Обсуждение результатов

Полученные в ходе исследования данные позволяют содержательно интерпретировать особенности готовности к обучению чтению у младших школьников с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта, а также оценить эффективность разработанной дифференцированной технологии.

Сравнительный анализ групп на констатирующем этапе исследования позволил выявить специфические особенности готовности к обучению чтению у младших школьников с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта в сравнении с другими группами обучающихся, имеющих схожие нарушения развития. По уровню сформированности ФБЧ статистически значимых различий между группой 1 (вариант 8.4) и группой 2 (вариант 9.2) не обнаружено. Однако качественно-количественная оценка коммуникативной сферы (матрица коммуникации), поведенческих и мотивационных особенностей (опросник АТЕС, направленное наблюдение) выявила принципиальные различия между этими группами.

Значимость диагностики готовности к чтению заключалась не только в констатации актуального уровня развития, но и в возможности выявить сильные и слабые стороны ФБЧ у каждого ребенка. Результаты показали, что относительно сохранной областью у большинства обучающихся выступает зрительный гнозис, тогда как слуховое восприятие, двигательная сфера, речь и регуляторные функции характеризуются выраженным недоразвитием.

Неоднородность состава внутри группы обучающихся с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта (вариант 8.4) указала на важность выделения типологических групп и определения дифференцированного содержания обучения. Даже в рамках одной нозологической группы индивидуальные профили готовности к чтению могут существенно различаться: у части детей наблюдается тотальная несформированность ФБЧ, у других – относительная сохранность зрительного восприятия при глубоких дефицитах иных функций. Полученные на констатирующем этапе данные обосновали необходимость разработки уровневой технологии, учитывающей как нозологическую специфику, так и внутригрупповые различия.



Рис. Динамика сформированности навыка чтения у обучающихся с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта (контрольный этап)

Fig. Dynamics of the development of reading skills in students with ASD and severe intellectual disabilities (control stage)

Заключение

Технология обучения чтению, основанная на дифференцированном подходе, представляет собой гибкую систему обучения, сочетающую преимущества фронтальной работы с адресной коррекционно-развивающей помощью и соответствующую реальным возможностям каждого обучающегося. Содержание обучения определяется уровнем развития учащегося и его актуальными потребностями. Освоив подобранный дидактический материал, обучающийся приобретает средство коммуникации, способствующее более эффективному функционированию в повседневной жизни.

Полученные в исследовании данные иллюстрируют, что разработанная дифференцированная технология имеет потенциал для поддержки обучающихся в ключевые переходные периоды образовательного пути, прежде всего, — на этапе поступления и адаптации к школе. Комплексная диагностика готовности к чтению, лежащая в основе технологии, позволяет не формально, а содержательно определить «стартовую позицию» ребенка, обоснованно подобрать методы и создать необходимые условия обучения. Таким образом, предлагаемый подход выступает инструментом педагогического сопровождения в моменты перехода, обеспечивая преемственность, снижая риски дезадаптации и закладывая основу для дальнейшего развития коммуникативного и академического потенциала учащихся с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта.

В перспективе технология должна найти отражение в ресурсах «Московской электронной школы» при разработке и внедрении приложений и конспектов уроков разной степени сложности. Также планируется разработка дидактического материала (карточек, рабочих листов, простых адаптированных текстов для чтения), который может быть использован в работе с детьми с РАС и тяжелыми нарушениями интеллекта, а также с детьми с другими сложными нарушениями. Основные подходы к обучению в

рамках данной технологии должны быть обобщены в методических рекомендациях, предназначенных для учителей, тьюторов и специалистов, работающих с данной категорией обучающихся.

Ограничения

При интерпретации полученных результатов необходимо учитывать ряд факторов. Во-первых, исследование проводилось на базе одной образовательной организации, а выборка, хотя и является репрезентативной для данной категории, ограничена 50-ю участниками, что требует дальнейшей апробации технологии в других условиях и на расширенной выборке. Во-вторых, в дизайне исследования не предусматривалось наличие контрольной группы, что не позволяет в полной мере отделить эффект разработанной технологии от влияния других факторов (естественное развитие, коррекционная работа специалистов). В-третьих, долгосрочные эффекты обучения (сохранность навыка, перенос в повседневную коммуникацию) требуют дополнительного изучения в рамках лонгитюдного исследования. Указанные ограничения не снижают значимости полученных результатов, но определяют направления для дальнейших исследований.

Limitations. When interpreting the results, several factors should be taken into account. First, the study was conducted at a single educational institution, and although the sample is representative for this population, it is limited to 50 participants, which calls for further testing of the technology in other settings and with larger samples. Second, the study design did not include a control group, which makes it impossible to fully isolate the effect of the developed technology from other influencing factors (e.g., natural development, remedial work by specialists). Third, the long-term effects of the intervention — such as skill retention and transfer to everyday communication — require further investigation through longitudinal research. These limitations do not diminish the significance of the findings, but they do outline directions for future studies. ■

Список источников / References

1. Ахутина, Т.В., Иншакова, О.Б. (2008). *Нейropsихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников* (под ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой). М.: Сфера.
Akhtutina, T.V., Inshakova, O.B. (2008). *Neuropsychological diagnostics, assessment of writing and reading in primary schoolchildren*. (T.V. Akhtutina, O.B. Inshakova, Eds.). Moscow: Sfera. (In Russ.).
2. Глозман, Ж.М. (2024). *Нейropsихология детского возраста* (2-е изд., испр. и доп.). М.: Юрайт.
Glozman, Zh.M. (2024). *Neuropsychology of childhood*. (2nd ed., rev. and enl.). Moscow: Yurayt. (In Russ.).
3. Горецкий, В.Г., Кирюшкин, В.А., Федосова, Н.А. (2023). *Обучение грамоте. Методические рекомендации. 1 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций* (15-е изд., перераб.). М.: Просвещение.
Goretsky, V.G., Kiryushkin, V.A., Fedosova, N.A. (2023). *Teaching literacy. Methodological recommendations. 1st grade*. (15th ed., rev.). Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).
4. Загуменная, О.В., Чистякова, Л.А., Богорад, П.Л. (2023). Обеспечение доступности текстовых материалов в процессе обучения детей с РАС в начальной школе. *Аутизм и нарушения развития*, 21(1), 3–14. <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210101>
Zagumennaya, O.V., Chistyakova, L.A., Bogorad, P.L. (2023). Making text materials accessible when teaching primary school children with ASD. *Autism and Developmental Disorders*, 21(1), 3–14. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210101>

5. Корнев, А.Н., Авраменко, А.С. (2022). *Обучение чтению дошкольников и детей группы риска по дислексии: учебно-методическое пособие*. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС.
Kornev, A.N., Avramenko, A.S. (2022). *Teaching reading to preschoolers and children at risk for dyslexia*. St. Petersburg: DETSTVO-PRESS. (In Russ.).
6. Лиф, Р., Макэкен, Дж. (2016). *Идет работа. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивной поведенческой терапии при аутизме*. М.: ИП Толкачев.
Leaf, R., McEachin, J. (2016). *A work in progress: Behavior management strategies and a curriculum for intensive behavioral treatment of autism*. Moscow: IP Tolkahev. (In Russ.).
7. Никонова, Н.А., Павлова, Ю.Б., Данилина, К.К., Салимова, К.Р., Давыдова, Е.Ю. (2022). Формирование навыков чтения у детей с РАС по авторской методике «Мастерская речи». *Аутизм и нарушения развития*, 20(4), 26–38. <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200403>
Nikonova, N.A., Pavlova, Yu.B., Danilina, K.K., Salimova, K.R., Davydova, E.Yu. (2022). Developing reading skills in children with ASD according to the author's method "Speech Workshop". *Autism and Developmental Disorders*, 20(4), 26–38. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200403>
8. Нуриева, Л.Г. (2024). *Развитие речи у аутичных детей: методические разработки* (12-е изд., эл.). М.: Теревинф.
Nurieva, L.G. (2024). *Speech development in autistic children: Methodological developments*. (12th ed., el.). Moscow: Terevinf. (In Russ.).
9. Чернышова, Е.А. (2025). Специфика реализации технологии обучения чтению младших школьников с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями. *Альманах Института коррекционной педагогики*, 58. <https://doi.org/10.66435/almanac.ise.58.09>
Chernyshova, E.A. (2025). Specifics of the implementation of technology for teaching reading to primary school students with autism spectrum disorders and intellectual disabilities. *Almanac of the Institute of Special Education*, 58. (In Russ.). <https://doi.org/10.66435/almanac.ise.58.09>
10. Caron, J., Light, J., McNaughton, D. (2023). Effects of adapted letter-sound correspondence instruction with older learners with complex communication needs and autism spectrum disorder. *Augmentative and Alternative Communication*, 39(1), 45–59. <https://doi.org/10.1080/07434618.2022.2121226>
11. Communication Matrix: official website of the non-profit project. (n.d.). URL: <https://communicationmatrix.org> (viewed: 12.05.2026).
12. Dessemontet, R.S., Geyer, M., Linder, A. L., Atzemian, M., Martinet, C., Meuli, N., Audrin, C., de Chambrier, A. F. (2024). Effects of shared text reading for students with intellectual disability: a meta-analytical review of instructional strategies. *Educational Research Review*, 44, 100615. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100615>
13. Ganz, J.B., Pustejovsky J.E., Reichle, J., Vannest, K.J., Foster, M., Pierson, L.M., Wattanawongwan, S., Bernal, A.J., Chen, M., Haas, A.N., Liao, C.Y., Sallese, M.R., Skov, R., Smith, S.D. (2023). Participant characteristics predicting communication outcomes in AAC implementation for individuals with ASD and IDD: a systematic review and meta-analysis. *Augmentative and Alternative Communication*, 39(1), 7–22. <https://doi.org/10.1080/07434618.2022.2116355>
14. Kimhi, Y., Mirsky, Y., Bauminger-Zviely, N. (2025). The role of theory of mind, executive functions, and central coherence in reading comprehension for children with ASD and typical development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 55(4), 1302–1317. <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06272-y>
15. Peristeri, E., Frantzidis, C.A., Andreou, M. (2024). Reading comprehension differences between children with Autism Spectrum Disorder and low cognitive abilities and children with Autism Spectrum Disorder and intact cognitive skills: the roles of decoding, fluency and morphosyntax. *Frontiers in Psychology*, 15, 1360267. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1357590>
16. Saldaña, D., Carreiras, M., Frith, U. (2009). Orthographic and phonological pathways in hyperlexic readers with autism spectrum disorders. *Developmental Neuropsychology*, 34(3), 240–253. <https://doi.org/10.1080/87565640902805701>
17. Santos, M.F.P.D., Aprígio, L.C.S., Lima, J.V.S.B., Miranda, F.D.F., Arajo, C.M., Taveira, K.V.M., Salgado-Azoni, C.A. (2024). Impact of reading intervention on the phonological awareness of children with autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analysis. *CoDAS*, 36(3), e20220336. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20242022336en>

Информация об авторах

Елизавета Александровна Чернышова, ассистент департамента социально-психологических технологий и коррекционно-развивающих методик Института психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5814-5436>, e-mail: chernyshovae@mgpu.ru

Information about the authors

Elizaveta A. Chernyshova, Assistant of the Department of Social and Psychological Technologies and Correctional and Developmental Methods at the Institute of Psychology and Comprehensive Rehabilitation, Moscow City University, Moscow, Russian Federation ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5814-5436>, e-mail: chernyshovae@mgpu.ru

Вклад авторов

Чернышова Е.А. — разработка концепции и дизайна исследования; планирование и организация исследования; сбор, обработка и анализ данных; применение статистических методов; интерпретация результатов; написание окончательного текста рукописи; подготовка графических материалов; визуализация данных.

Автор подтверждает, что лично выполнила все перечисленные этапы работы и несет полную ответственность за содержание публикации.

Contribution of the authors

Chernyshova E.A. — development of the research concept and design; planning and organization of the research; collection, processing, and analysis of data; application of statistical methods; interpretation of the results; writing the final manuscript; preparation of graphic materials; visualization of data.

The author confirms that she personally carried out all the listed stages of work and is fully responsible for the content of the publication.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование проведено на базе ГКОУ «Школа № 2124 “Центр развития и коррекции”» г. Москвы. От всех родителей (законных представителей) несовершеннолетних участников получено письменное информированное согласие на участие в исследовании и обработку персональных данных. Конфиденциальность участников соблюдалась на всех этапах работы.

Ethics statement

The study was conducted at School No. 2124 “Center for Development and Correction” in Moscow. All parents (legal representatives) of the minor participants provided written informed consent to participate in the study and to process their personal data. The confidentiality of the participants was maintained at all stages of the study.

Поступила в редакцию 12.03.2026

Поступила после рецензирования 23.05.2026

Принята к публикации 02.06.2026

Опубликована 29.06.2026

Received 2026.03.12

Revised 2026.05.23

Accepted 2026.06.02

Published 2026.06.29

Оценка комплекса факторов, влияющих на эффективность обучения в кулинарной мастерской лиц с психическими нарушениями

Н.А. Карпова¹ ✉, Е.С. Захарова¹, Ю.А. Бурдукова²

¹ Региональная благотворительная общественная организация «Центр лечебной педагогики», Москва, Российская Федерация

² Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ n.k.08@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Право людей с психическими нарушениями на занятость предполагает специальные условия труда. Для обучения кулинарным навыкам лиц с психическими нарушениями создана Гастрономическая модельная площадка (ГАМП). **Цель.** Оценить влияние созданных на модельной площадке условий обучения и сопутствующих факторов на уровень сформированности профессиональных навыков у студентов с психическими нарушениями. **Гипотеза.** На рост профессиональных навыков студентов Гастрономической модельной площадки влияет комплекс условий, в том числе: индивидуализация процесса обучения; количество учебных часов в неделю; дополнительные занятия кулинарией вне площадки; наличие в расписании студентов «рабочих часов». **Методы и материалы.** Целевая группа исследования: 28 человек от 19-ти до 42-х лет с выраженными психическими нарушениями, в том числе с РАС. В период с 2022 по 2025 год проведены 4 исследовательских среза. Сформированность профессиональных навыков оценивалась методом наблюдения с помощью авторской методики «Чек-лист профессиональных навыков». Статистическая обработка данных проводилась с использованием рангового критерия Вилкоксона и метода линейных моделей со смешанными эффектами (LMM). **Результаты.** Уровень сформированности навыков студентов ГАМП статистически значимо растет по мере обучения. Эффективность обучения зависит от комплекса созданных условий, в том числе количества учебных часов в неделю и дополнительных занятий кулинарией. Статистически значимых различий в скорости формирования навыков у студентов с «рабочими часами» и без них не выявлено. **Выводы.** Сделан вывод о необходимости оценивать вклад каждого фактора, в том числе дополнительных, в результативность обучения и учитывать полученные данные при разработке учебных программ.

Ключевые слова: лица с психическими нарушениями, профессиональные навыки, профессиональное обучение, кулинарная мастерская, эффективность профессионального обучения

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке ПАО Сбербанк.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования Левину Т.С., Глебову Э.А., Колокольникова В.Н., Ланцова И.В.

Для цитирования: Карпова, Н.А., Захарова, Е.С., Бурдукова, Ю.А. (2026). Оценка комплекса факторов, влияющих на эффективность обучения в кулинарной мастерской лиц с психическими нарушениями. *Аутизм и нарушения развития*, 24(2), 27–35. <https://doi.org/10.17759/autdd.2026240204>

Assessment of the complex of factors affecting the effectiveness of training in a culinary workshop for individuals with mental disorders

N.A. Karpova¹ ✉, E.S. Zaharova¹, Y.A. Burdukova²

¹ Regional non-profit social organization “Center for Curative Pedagogics”, Moscow, Russian Federation

² Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ n.k.08@mail.ru

Abstract

Context and relevance. The right of people with mental disabilities to employment implies the provision of appropriate working conditions. To provide culinary skills training for people with mental disabilities, the Gastronomic Model Platform (GAMP) was established. **Objective.** To assess the effect of the learning conditions created at GAMP, as well as additional factors, on the development of vocational skills among students with mental disabilities. **Hypothesis.** The development of vocational skills among GAMP students is influenced by a complex of conditions, including individualization of the learning process, the number of training hours per week, additional culinary classes outside the platform, and the inclusion of “work hours” in students' schedules. **Methods and materials.** The study was conducted from 2022 to 2025 and included 4 time points. The target group consisted of 28 individuals aged 19 to 42 with severe mental disorders. The level of vocational skill development was assessed through observation using the author-developed Vocational Skills Checklist. Statistical analysis was conducted using the Wilcoxon signed-rank test and linear mixed-effects models (LMM). **Results.** The level of students' vocational skills increases significantly over the course of training at GAMP. Training effectiveness is associated with the complex of learning conditions, including the number of training hours per week and additional culinary classes. No statistically significant differences in the rate of vocational skill development were found between students with and without “work hours”. **Conclusions.** It is important to further assess the influence of each factor, including additional ones, on training outcomes, taking their impact into account when designing educational programs.

Keywords: individuals with mental disorders, vocational skills, vocational training, culinary workshop, vocational training effectiveness

Funding. The study was carried out with the financial support of Sberbank PJSC.

Acknowledgements. The authors would like to thank T.S. Levina, E.A. Glebova, V.N. Kolokolnikov, I.V. Lantsov for their help in collecting data for the study.

For citation: Karpova, N.A., Zaharova, E.S., Burdukova, Y.A. (2026). Assessment of the complex of factors affecting the effectiveness of training in a culinary workshop for individuals with mental disorders. *Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 27–35. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2026240204>

Введение

Обеспечение людей с психическими нарушениями трудовой занятостью — одна из важнейших социальных задач, стоящих перед обществом. Это касается как мировой, так и отечественной социальной политики (Vigna, Meek, Beyrer, 2024; Weld-Blundell et al, 2021; Zhou, Richard, Kim, 2025, Исаева, 2021). В 2023 году благодаря изменениям, внесенным в Федеральный закон от 24 ноября 1995 года № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», были законодательно закреплены понятия «сопровождаемая трудовая деятельность» и «социальная занятость» лиц с инвалидностью. Этот документ законодательно подтвердил необходимость вовлекать людей с психическими нарушениями в разные формы трудовой занятости.

И в самом деле, жизнь взрослого человека сложно представить без работы. Работа делает жизнь осмысленной и интересной, позволяет человеку чувствовать себя включенным в общественные отношения, и — что немаловажно — приносит материальный доход. Для людей с психическими нарушениями это тоже значимо, однако необходимо, чтобы трудовая занятость была не формальной, а реально позволяющей успешно и полноценно участвовать в трудовом процессе (Хедли, Бари, Спур, 2020). Такая занятость невозможна без предварительного обучения.

Процесс обучения лиц с психическими нарушениями навыкам, необходимым для включения в трудовую деятельность, предполагает создание для людей особых условий. В исследованиях индивидуальных случаев обучения профессиональным компетенциям молодых людей с нарушениями развития (в том чис-

ле с тяжелыми нарушениями) показано, что каждый такой случай уникален и требует создания уникальных условий, учитывающих психоэмоциональное состояние студента и особенности его когнитивной сферы (Головина, 2018, Исаева, 2021, Карпова, 2021).

Представляем результаты исследования опыта организации таких условий на Гастрономической модельной площадке (ГАМП) — инклюзивной кулинарной мастерской, созданной на базе РБОО «Центр лечебной педагогики».

ГАМП представляет собой профессиональную кухню, на которой студенты осваивают кулинарные навыки в процессе, приближенном к реальной профессиональной деятельности, но в сопровождении специалистов — профессиональных поваров и педагогов-психологов.

В кулинарной мастерской обучаются молодые люди из семей и социальных стационаров от 18-ти до 45-ти лет с разными нозологиями и с разной выраженностью психических нарушений: интеллектуальной недостаточностью от легкой до тяжелой степени, с расстройствами шизофренического спектра, расстройствами аутистического спектра, с генетическими нарушениями, эпилепсией, нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Модель обучения, созданная в ГАМП, подробно описана в нашем методическом пособии (Организация профессионального обучения кулинарии..., 2024).

Цель представленного ниже исследования — определение эффективности условий в ГАМП, созданных для формирования устойчивых профессиональных навыков у студентов с психическими нарушениями, а также анализ сопутствующих факторов, влияющих на успешность их обучения.

Методы и материалы

Исследование проводилось в период с 2022 по 2025 год и состояло из 4-х исследовательских срезов: в декабре 2022 г., июне 2023 г., мае 2024 г. и февралемарте 2025 г.

Всего в исследовании приняли участие 28 человек. Средний возраст участников на момент включения в исследование составил 25,3 года ($SD = 6,3$). Доля мужчин составила 67,9%, доля женщин 32,1%. Состав участников менялся. 15 человек приняли участие во всех этапах исследования. Результаты первого этапа исследования были опубликованы ранее (Карпова, Егорова, Захарова, 2024).

Все участники имели интеллектуальные нарушения разной степени выраженности (от легкой до тяжелой интеллектуальной недостаточности), а также различные психические нарушения. Семь участни-

ков имели расстройства аутистического или шизофренического спектров.

Для измерения сформированности профессиональных навыков мы использовали разработанный нами чек-лист сформированности профессиональных кулинарных навыков¹.

Чек-лист состоит из трех основных разделов. **Раздел А** оценивает сформированность навыков соблюдения техники безопасности и включает оценку пяти навыков (подготовка к работе, соблюдение правил гигиены во время работы, соблюдение правил техники безопасности при работе с ножами, горячими поверхностями и с электроприборами). **Раздел Б** оценивает сформированность базовых кулинарных навыков (подготовка рабочего места, мытье овощей, чистка овощей, нарезка продукта без конкретных требований к форме и размеру и нарезка продукта с требованиями к форме и размеру). **Раздел В** оценивает сформированность продвинутых (то есть более сложных) кулинарных навыков (смешивание ингредиентов, измельчение ингредиентов миксером или блендером, жарение, разделение продукта на заданное количество частей, взвешивание).

Каждый навык оценивается по степени самостоятельности его применения на практике. Навыки оценивают педагоги, наблюдая за работой студентов в мастерской или специально предлагая им задания. Мы выделяем пять уровней самостоятельности при выполнении действий, лежащих в основе навыка (табл. 1).

По каждому разделу чек-листа считается суммарный балл для пяти навыков. Диапазон его значений составляет от 0 до 20-ти баллов. Кроме того, рассчитывается балл по суммарной шкале чек-листа, отражающий общий результат по всем трем разделам, его значения могут варьировать от 0 до 60-ти баллов.

Статистическая обработка данных

Полученные данные мы обрабатывали в два этапа.

На **первом этапе** проверялась зависимость эффективности обучения студентов навыкам от условий их обучения.

Условиями, созданными в ГАМП и влияющими на эффективность обучения, на наш взгляд, являются:

Единство процесса обучения и трудовой деятельности. ГАМП функционирует по хорошо зарекомендовавшему себя в работе с людьми с психическими нарушениями принципу учебной ремесленной мастерской: изготовление изделия и освоение профессионального навыка в такой мастерской происходят одновременно (Дименштейн, Липес, 2021; Липес, 2012; Карпова, 2021). Включение студентов в профессиональную среду и реальные рабочие процессы способствует формированию устойчивой профессиональной мотивации.

¹ Чек-лист представлен в методическом пособии (Организация профессионального обучения кулинарии, 2024, с. 135).

Таблица 1 / Table 1

Соответствие наблюдаемого уровня самостоятельности при применении навыка, оценка в баллах
Correspondence between the observed level of independence in applying a skill and a point scale

№	Уровень самостоятельности / Level of independence	Оценка в баллах / Point scale
1	Студент не выполняет действие / The student does not perform the action	0
2	Выполняет со значительной помощью, при ведущей роли сопровождающего / Performs with significant assistance, with the assistant person in the lead role	1
3	Выполняет с помощью (сопровождающий напоминает студенту, как выполнять действие, и организует опоры) / Performs with the help of assistant who reminds the student how to perform and provides support	2
4	Выполняет самостоятельно, но с периодической контролирующей помощью / Performs independently, but with occasional supervisory assistance	3
5	Выполняет полностью самостоятельно / Performs completely independently	4

Включение в рабочие команды людей с различными нарушениями. Для каждого дня недели формируется команда студентов с разными уровнями сформированности навыков. Это позволяет распределить между ними внимание сопровождающих, а также задачи разной сложности.

Индивидуальные учебные планы. Некоторые студенты имеют в расписании так называемые «рабочие часы», во время которых они выполняют трудовые обязанности, такие как приготовление еды, мытье посуды и уборка зала, самостоятельно или с минимальной помощью, что позволяет им получать реальный опыт решения трудовых задач в безопасной среде. Учебная программа в ГАМП рассчитана на неопределенный срок и подразумевает введение «рабочих часов» по мере роста самостоятельности студентов. Несколько человек трудоустроены внутри мастерской благодаря применению правил выполнения квоты для приема на работу инвалидов (п. 6 ч. 3 Правил, утвержденных Постановлением Правительства РФ от 30 мая 2024 г. № 709).

Для оценки влияния этих условий на формирование и закрепление навыков студентов, мы сравнили показатели сформированности навыков по четырем срезам исследования с использованием рангового критерия Вилкоксона. Этот критерий был выбран, поскольку часть данных имела распределение, отличное от нормального.

На **втором этапе** исследования определялось: какие факторы, помимо непосредственно обучения, могут оказать влияние на рост профессиональных навыков наших студентов.

Для оценки влияния этих факторов мы применили метод линейных моделей со смешанными эффектами (linear mixed-effects models, LMM). Этот метод был выбран в связи с особенностями дизайна исследования: неодинаковым числом участников на разных этапах и пропущенными значениями. Метод позволяет корректно анализировать несбалансированные данные без исключения участников с неполным набором измерений. Расчеты проводились в программе SPSS, 26 версия.

Оценивались следующие **факторы влияния**:

— количество часов в неделю, во время которых студенты занимаются в ГАМП (учебные и рабочие часы). Студенты занимаются разное количество часов в неделю, — это определяется не только решением мастерской, но и причинами, на которые мы не можем повлиять, например, возможностями семьи, наличием занятости в других местах и т.д. Мы предположили, что чем больше часов в неделю обучается студент, тем эффективнее будет его обучение;

— наличие в расписании студентов дополнительных занятий кулинарией вне кулинарной площадки. Мы предположили, что это так же положительно повлияет на формирование навыков. Например, у ряда студентов есть занятия по приготовлению пищи на учебно-тренировочных квартирах, где они учатся жить самостоятельно;

— наличие «рабочих часов» в расписании студентов в ГАМП. Мы вводим «рабочие часы» студентам, которые применяют трудовые навыки с высокой степенью самостоятельности, а также — в ряде случаев — студентам, чьи навыки сформированы хуже, но мотивация работать высока. Мы предполагали, что введение «рабочих часов» может подкреплять мотивацию студентов и способствовать более быстрому формированию навыков;

— взаимодействие количества срезов и наличия «рабочих часов». Эта переменная введена специально, для того чтобы отследить связь рабочих часов не просто с тем, насколько хорошо сформированы навыки, а с тем, как быстро они формируются. Она отражает взаимодействие двух уже введенных факторов: количества пройденных исследовательских срезов, то есть продвижения в процессе обучения, и наличия «рабочих часов», и показывает, влияет ли наличие «рабочих часов» на скорость формирования навыков от среза к срезу.

Результаты

На первом этапе были сопоставлены показатели студентов по суммарной шкале чек-листа по четырем срезам исследования, что позволило оценить дина-

мику формирования профессиональных навыков в течение всего периода наблюдения (см. таблицу 2).

Из таблицы видно, что для группы из 15-ти человек, которая участвовала во всех четырех срезах, средние значения от этапа к этапу постепенно увеличивались на 1–2 балла.

Если рассматривать всех участников исследования, включая тех, кто присоединился не сразу, мы видим, что средние значения росли на каждом этапе, кроме третьего. Это объясняется тем, что именно в момент третьего среза к исследованию присоединилось 10 новых участников, которые пока демонстрировали низкие результаты, и в итоге усредненный показатель по всей группе снизился. Однако к четвертому срезу большинство новых участников заметно продвинулись, и общий средний результат по группе вырос не только по сравнению с третьим срезом, но и превысил показатели второго. Поэтому к финалу исследования мы наблюдаем общую положительную динамику для всей выборки.

За весь период исследования положительная динамика по суммарной шкале чек-листа была выявлена у 27 из 28 участников, что составило 96,4% выборки. При этом выраженность динамики различалась на отдельных этапах исследования (данные представлены в таблице).

Сравнение последовательных исследовательских срезов по критерию Вилкоксона выявило статистически значимые различия; значения критерия, р-значения и размеры эффекта представлены в таблице.

Таким образом, результаты этого этапа позволяют уверенно утверждать, что процесс обучения способствует развитию профессиональных навыков.

На втором этапе исследования с использованием метода LMM мы сначала построили базовую модель, описывающую зависимость уровня сформированности профессиональных навыков от количества пройденных срезов исследования. Данная модель позволяет проследить динамику развития навыков студентов по мере прохождения обучения в мастерской, то есть оценить влияние единственного предиктора – фактора обучения.

Результаты представлены в таблице 3.

Как и ожидалось, модель продемонстрировала, что фактор обучения оказывает статистически значимое влияние на уровень сформированности навыков ($p < 0.001$), что свидетельствует о выраженном эффекте обучения.

Для выявления факторов, которые наряду с самим процессом обучения могут оказывать влияние на сформированность профессиональных навыков, в модель были включены дополнительные предикторы, описанные ранее.

Такое расширение модели позволяет не только оценить влияние каждой переменной на уровень сформированности навыков, но и определить их относительный вклад в общий эффект.

Результаты анализа влияния дополнительных факторов на динамику профессиональных навыков студентов представлены в таблице 4.

Сравнение данной модели с предыдущей показывает, что, согласно критерию Акаике (AIC), значение которого оказалось ниже, новая модель лучше предсказывает уровень сформированности навыков студентов, обучающихся в ГАМП.

Таблица 2 / Table 2

Статистическое сравнение показателей суммарной шкалы чек-листа по четырем срезам исследования
Statistical comparison of the total checklist scale scores across the four time points (T0-T3)

	1 срез / T0	2 срез / T1	3 срез / T2	4 срез / T3
Среднее для участников всех 4 срезов (n = 15) / Mean for subjects who participated in all 4 time points (n = 15)	39,8	41	42,2	44,3
Среднее для всех участников по каждому срезу / Mean for all subjects in each time point	38,4 (n = 18)	39,5 (n = 18)	38,6 (n = 25)	40,9 (n = 28)
Доля участников, чьи навыки возросли по сравнению с предыдущим срезом / Proportion of subjects with increased skills when comparing with the previous time point		50%	46,7%	88%
Значение Z-критерия Вилкоксона при сравнении с предыдущим срезом / Wilcoxon signed-rank test statistic (Z) when comparing with the previous time point		-2,692	-2,257	-4,125
р-значение / p-value		,007	,024	,000
Рангово-бисериальный коэффициент корреляции / Rank-biserial correlation		1,00	0,89	1,00

Таблица 3 / Table 3

Результаты анализа методом LMM (влияние количества срезов на уровень сформированности профессиональных навыков)
Results of LMM analysis (effect of the number of time points on the level of vocational skill development)

Информационный критерий Акаике (AIC) / Akaike Information Criterion (AIC)	F-статистика / F-statistic	р-значение / p-value
473,044	25,885	,000

Таблица 4 / Table 4

**Результаты анализа методом LMM (5 факторов)
 Results of LMM analysis (effects of five factors)**

Информационный критерий Акаике (AIC) / Akaike Information Criterion (AIC)	Факторы модели / Model factors	F-статистика / F-statistic	p-значение / p-value
434,119	Количество срезов / Number of time points	22,807	,000
	Количество часов в неделю / Number of training hours per week	5,714	0,025
	Дополнительные занятия кулинарией / Additional culinary classes	4,077	0,055
	Наличие «рабочих часов» / Presence of “work hours”	9,133	,006
	Взаимодействие количества срезов и наличия «рабочих часов» / Interaction between the number of time points and the presence of “work hours”	1,539	0,215

При этом включенные в модель факторы оказывают неодинаковое влияние на формирование навыков. Прежде всего, как и в базовой модели, фактор количества пройденных исследовательских срезов, отражающий сам процесс обучения в мастерской, имеет статистически значимое влияние на уровень сформированности навыков ($p < 0.001$), что подтверждает устойчивый эффект обучения.

Количество часов занятий в неделю также выступает значимым предиктором ($p = 0.025 < 0.05$), что указывает на положительное влияние большей учебной нагрузки на развитие навыков.

Влияние дополнительных занятий кулинарией вне ГАМП проявляется на уровне статистической тенденции ($0.05 < p = 0.055 < 0.1$), что позволяет говорить о возможном, но неустойчиво выраженном эффекте.

Наличие «рабочих часов» само по себе выступает значимым положительным предиктором сформированности навыков ($p = 0.006 < 0.01$). Однако влияние взаимодействия количества срезов и наличия «рабочих часов» оказалось статистически незначимым, то есть темп прироста навыков с течением времени статистически не различается у студентов с «рабочими часами» и без них.

В данной модели были проанализированы эффекты от влияния пяти факторов на уровень сформированности навыков по суммарной шкале, объединяющей три раздела. Для более детального понимания структуры этих эффектов в дальнейшем мы проанализировали влияние тех же факторов на показатели по каждому из трёх разделов отдельно. Соответствующие результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5 / Table 5

**Результаты анализа методом LMM (влияние пяти факторов на уровень сформированности профессиональных навыков по отдельным разделам чек-листа)
 Results of LMM analysis (effects of five factors on the levels of vocational skill development across individual checklist sections)**

Факторы модели / Model factors	Навыки техники безопасности / Safety skills		Базовые кулинарные навыки / Basic culinary skills		Продвинутые кулинарные навыки / Advanced culinary skills	
	F-статистика / F-statistic	p-значение / p-value	F-статистика / F-statistic	p-значение / p-value	F-статистика / F-statistic	p-значение / p-value
Количество срезов / Number of time points	8,268	0,000	9,232	0,000	18,838	0,000
Количество часов в неделю / Number of training hours per week	8,279	0,008	5,515	0,027	1,474	0,237
Дополнительные занятия кулинарией / Additional culinary classes	4,411	0,046	3,507	0,073	2,027	0,167
Наличие «рабочих часов» / Presence of “work hours”	5,938	0,022	13,467	0,001	4,552	0,043
Взаимодействие количества срезов и наличия «рабочих часов» / Interaction between the number of time points and the presence of “work hours”	0,543	0,655	0,502	0,682	1,609	0,198

Результаты анализа показывают, что фактор количества срезов, отражающий сам процесс обучения, оказывает статистически значимое влияние на формирование навыков по всем трем разделам при очень низком p -значении.

Количество часов занятий в неделю также является значимым фактором, однако его влияние наблюдается не по всем направлениям. Данный показатель положительно связан с уровнем сформированности навыков техники безопасности и базовых кулинарных навыков, но не демонстрирует статистически значимую связь с уровнем развития продвинутых кулинарных навыков.

Наличие дополнительных занятий кулинарией вне ГАМП выступает значимым предиктором только для одной из шкал — техники безопасности ($p < 0.05$). Кроме того, на уровне статистической тенденции ($0.05 < p = 0,073 < 0.1$) наблюдается возможная связь между данным фактором и сформированностью базовых кулинарных навыков.

Показатели по фактору наличия «рабочих часов» соответствуют результатам, полученным по суммарной шкале: наличие «рабочих часов» статистически значимо ($p < 0.05$) связано с более высоким уровнем сформированности навыков по всем трем разделам. При этом влияние модератора (взаимодействие количества срезов и наличия «рабочих часов») остается незначимым, что свидетельствует об отсутствии статистических различий в темпе прироста навыков у студентов, имеющих и не имеющих «рабочие часы» в расписании.

Обсуждение результатов

Результаты настоящего исследования подтверждают, что профессиональные навыки студентов с психическими нарушениями статистически значимо растут в условиях, созданных на Гастрономической модельной площадке. Как отмечается в литературе, создание подходящих условий для обучения лиц с психическими нарушениями действительно ключевым образом влияет на успешность обучения (Simmons et al., 2023; Venkatesh, Ready, Angothu, 2023; Головина, 2018).

И наше, и подобные исследования отмечают влияние сопутствующих факторов на успешность обучения. Так в недавней работе (Mudde, Reid, Hole, 2026) показано влияние степени участия в обучении (degree of participation) студентов на то, насколько оно эффективно.

В нашем исследовании показано, что количество часов занятий в неделю положительно связано с развитием всех навыков, кроме продвинутых кулинарных навыков: они достаточно сложны, и их тренируют не все студенты.

Влияние дополнительных занятий на рост навыков оказалось неоднозначным, их наличие является значимым предиктором лишь сформированности на-

выков техники безопасности. Возможное объяснение этому — разная направленность занятий в ГАМП (обучение работе на профессиональной кухне) и на тренировочных квартирах, на которых в основном и проходили дополнительные занятия (обучение навыкам самообслуживания).

Еще один фактор, связь которого с успешностью студентов (Mudde, Reid, Hole, 2026) и ростом навыков (Schall et al., 2020) отмечают в исследованиях, — это наличие опыта работы, оплачиваемой или не оплачиваемой. В нашем исследовании аналогом опыта работы являются «рабочие часы» студентов.

Анализ показал, что само по себе наличие «рабочих часов» в мастерской не способствует более быстрому формированию навыков. У студентов, которые имеют «рабочие часы» в расписании, профессиональные навыки сформированы лучше, чем у тех, у кого их нет (так как именно таким студентам мы чаще предлагаем «рабочие часы»). Однако и при наличии, и при отсутствии «рабочих часов» навыки всех разделов от среза к срезу растут в одинаковом темпе.

Это не означает, разумеется, что введение «рабочих часов» в расписание студентов неоправданно. Наоборот, то, что навыки обеих групп студентов значимо растут, означает, что мы вводим «рабочие часы» своевременно и именно тем студентам, для которых это актуально.

Мы также предполагаем, что в некоторых отдельных случаях можно все же проследить влияние наличия «рабочих часов» на темп прироста сформированности навыков. Среди всех испытуемых самые высокие значения изменений показателей по суммарной шкале от первого к четвертому срезу (12 и 11 баллов) мы видим у двух студентов (испытуемые ГАМП-003 и ГАМП-031), которые изначально показывали низкую сформированность навыков, но очень хотели работать. Мы ввели им «рабочие часы» «авансом», и в результате они показали самую значимую динамику среди всех студентов.

Однако небольшое количество испытуемых, как и отсутствие контрольной группы (студентов, которым мы бы не вводили «рабочие часы» несмотря на их желание) не позволяют нам пока доказать статистически влияние «рабочих часов» на рост навыков. Мы надеемся продолжить исследование с расширением выборки.

Заключение

Успешность обучения студентов с психическими нарушениями в кулинарной мастерской связана с различными факторами, влияние которых требует дальнейшего изучения. Наиболее значимым из проанализированных факторов, влияющих на эффективность обучения, оказался сам процесс обучения на Гастрономической модельной площадке в созданных на ней условиях (единство процесса обучения и трудовой деятельности, разноуровневые рабочие ко-

манды, индивидуальные учебные планы). Благодаря этим условиям можно составлять учебные маршруты для студентов, включающие и не включающие «рабочие часы». Созданная в ГАМП модель может быть рекомендована как эффективная для обучения лиц с психическими нарушениями профессиональным кулинарным навыкам.

Ограничения. Маленький размер выборки, неодинаковое число участников на разных этапах и пропущенные значения, отсутствие контрольной группы.

Limitations. The study is limited by the small sample size, the unequal number of participants at different stages, missing data, and the absence of a control group. ■

Список источников / References

1. Головина, Г.А. (2018). Формирование жизненных и трудовых компетенций у обучающихся с множественными нарушениями развития в условиях колледжа. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*, 1, 35–40. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35532958_49689156.pdf (дата обращения 22.04.2026).
Golovina, G.A. (2018). Formation of Life and Labor Skills for Students with Multiple Developmental Disorders in College Settings. *Education and Upbringing of Children with Developmental Disabilities*, 1, 35–40. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35532958_49689156.pdf (viewed: 22.04.2026).
2. Дименштейн, Р.П., Липес, Ю.В. (2021). Шаги к взрослению. *Особый ребёнок. Исследования и опыт помощи*, 12, 10–20.
Dimenshtein, R.P., Lipes, Yu.V. (2021). Steps to Adulthood. *Special Child: Research and Experience of Support*, 12, 10–20. (In Russ.)
3. Исаева, Т.Н. (2021). *Содержание профориентации в социализации обучающихся с ОВЗ (с выраженными интеллектуальными нарушениями). Методическое пособие.* М.: Министерство просвещения Российской Федерации, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики» РАО. URL: <https://ikp-rao.ru/metodicheskirekomendacii/soderzhanie-5/> (дата обращения 22.04.2026).
Isaeva, T.N. (2021). *The Content of Career Guidance in the Socialization of Students with Special Educational Needs (Severe Intellectual Disabilities). Methodological Guide.* Moscow: Ministry of Education of the Russian Federation, Institute of Special Education of the Russian Academy of Education. (In Russ.). URL: <https://ikp-rao.ru/metodicheskirekomendacii/soderzhanie-5/> (viewed: 22.04.2026).
4. Карпова, Н.А. (2021). Сопровождение трудовой деятельности молодых людей с нарушениями ментального развития. Взгляд сквозь призму культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. *Особый ребёнок. Исследования и опыт помощи*, 12, 287–300.
Karpova, N.A. (2021). Support of the Work Activities of Young People with Mental Disabilities. A Look through the Prism of L.S. Vygotsky's Cultural and Historical Concept. *Special Child: Research and Experience of Support*, 12, 287–300. (In Russ.)
5. Карпова, Н.А., Егорова, А.В., Захарова, Е.С. (2024). Подготовка к трудовой деятельности молодежи с психическими нарушениями в рамках гастрономической модельной площадки (ГАМП): оценка эффективности программы обучения. *Психолого-педагогические исследования*, 16(3), 197–210. <https://doi.org/10.17759z/psyedu.2024160312>
Karpova, N.A., Egorova, A.V., Zaharova, E.S. (2024). Preparation for Employment of Youth with Mental Disorders within the Framework of a Gastronomic Model Platform (GAMP): Evaluation of the Training Program's Effects. *Psychological-Educational Studies*, 16(3), 197–210. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759z/psyedu.2024160312>
6. Липес, Ю.В. (2012). *Ремесленные мастерские. От терапии к профессии.* М.: Теревинф.
Lipes, Yu.V. (2012). *Craft Workshops. From Therapy to Profession.* Moscow: Terevinf. (In Russ.)
7. *Организация профессионального обучения кулинарии молодых людей с психическими нарушениями. Опыт Гастрономической модельной площадки (ГАМП) РБОО «Центр лечебной педагогики».* (2024). (М.С Орлинкова, общ. ред.). М.: Теревинф. URL: https://www.osoboepravo.ru/files/book/file/professionalnoe_obuchenie_kulinarii.pdf (дата обращения 22.04.2026).
Organization of Professional Cooking Training for Young People with Mental Disorders. The Experience of the Gastronomic Model Platform (GAMP) of the Center for Curative Pedagogics. (2024). (M.S. Orlinkova, ed.). Moscow: Terevinf. (In Russ.). URL: https://www.osoboepravo.ru/files/book/file/professionalnoe_obuchenie_kulinarii.pdf (viewed: 22.04.2026).
8. Хедли, Д., Бари, С.М., Спур, Д.Р. (2020). Взаимосвязь между качеством жизни и удовлетворенностью работой у людей с РАС. *Аутизм и нарушения развития*, 18(3), 12–21. <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180302>
Hedley, D., Bury, S.M., Spoor, J.R. (2020). The Relationship Between Quality of Life and Job Satisfaction in Autistic Workers. *Autism and Developmental Disorders*, 18(3), 12–21. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180302>
9. Mudde, L., Reid, R.C., Hole, R. (2026). Vocational Training for Youth with Intellectual and Developmental Disabilities: a Program of Evaluation of the Impact Project. *Disability and Rehabilitation*, 48(5), 1299–1313. <https://doi.org/10.1080/09638288.2025.2534099>
10. Simmons, M.B., Chinnery, G., Whitson, S., Bostock, S., Braybrook, J., Hamilton, M., Killackey, E., Brushe, M. (2023). Implementing a Combined Individual Placement and Support and Vocational peer Work Program in Integrated Youth Mental Health Settings. *Early Intervention in Psychiatry*, 17(4), 412–421. <https://doi.org/10.1111/eip.13387>
11. Schall, C., Sima, A.P., Avellone, L., Wehman, P., McDonough, J., Brown, A. (2020). The Effect of Business Internships Model and Employment on Enhancing the Independence of Young Adults with Significant Impact from Autism. *Intellectual and Development Disabilities*, 58(4), 301–313. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-58.4.301>

12. Venkatesh, K., Reddy, S., Angothu, H. (2023). Vocational Skill Training Programs for Persons with Intellectual Disability (PID) and Trainers' Perspective during and post Vocational Skill Training. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 12(12), 3142–3148. https://doi.org/10.4103/jfmpc.jfmpc_433_23
13. Vigna, E., Meek, A., Beyer, S. (2024). Supported Employment, Quality of Jobs and Employment Typicalness: The Experience of the Engage to Change Project. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 37(3). <https://doi.org/10.1111/jar.13226>
14. Weld-Blundell, I., Shields, M., Devine, A., Dickinson, H., Kavanagh, A., Marck, C. (2021). Vocational interventions to improve employment participation of people with psychosocial disability, autism and/or intellectual disability: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(22). <https://doi.org/10.3390/ijerph182212083>
15. Zhou, K., Richard, C., Kim, J. (2025). Employment-related Assistive Technologies for Autistic Individuals: A Scoping Review. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 62(2), 191–206. <https://doi.org/10.1177/1052263241312742>

Информация об авторах

Надежда Алексеевна Карпова, педагог-психолог, Региональная благотворительная общественная организация «Центр лечебной педагогики», Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9662-371X>, e-mail: n.k.08@mail.ru

Елизавета Сергеевна Захарова, методист-координатор, Региональная благотворительная общественная организация «Центр лечебной педагогики» (РБОУ ЦЛП), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2154-1417>, e-mail: elizabhetta@bk.ru

Юлия Андреевна Бурдукова, кандидат психологических наук, доцент кафедры дифференциальной психологии и психофизиологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4827-2040>, e-mail: julia_burd@inbox.ru

Information about the authors

Nadezhda A. Karpova, Educational Psychologist, Regional Non-commercial Organization "Center for Curative Pedagogics", Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9662-371X>, e-mail: n.k.08@mail.ru

Elizaveta S. Zaharova, Curriculum Coordinator, Regional Non-commercial Organization "Center for Curative Pedagogics", Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2154-1417>, e-mail: elizabhetta@bk.ru

Yulia A. Burdukova, Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor at the Department of Differential Psychology and Psychophysiology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4827-2040>, e-mail: julia_burd@inbox.ru

Вклад авторов

Карпова Н.А. — идеи исследования, планирование исследования; сбор и анализ данных; контроль за проведением исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи;

Захарова Е.С. — планирование исследования; контроль за проведением исследования; сбор данных;

Бурдукова Ю.А. — применение статистических методов для анализа данных; оформление результатов исследования.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Nadezhda A. Karpova — ideas; planning of the research; data collection and analysis; supervision of the research; annotation, writing and design of the manuscript;

Elizaveta S. Zaharova — planning of the research; supervision of the research; data collection;

Yulia A. Burdukova — application of statistical methods for data analysis; visualization and presentation of research results.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 13.03.2026

Поступила после рецензирования 19.05.2026

Принята к публикации 31.05.2026

Опубликована 29.06.2026

Received 2026.03.13

Revised 2026.05.19

Accepted 2026.05.31

Published 2026.06.29

Двухконтурная оценка результатов инклюзивной занятости

И.А. Бобылева ✉

Ресурсный центр помощи людям с ментальными особенностями «Обычное дело»,
Москва, Российская Федерация
✉ bobylevaia@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Развитие инклюзивной занятости молодых людей с интеллектуальными нарушениями и расстройствами аутистического спектра (РАС) требует доказательных инструментов оценки эффективности программ трудовой интеграции. В практике чаще используются либо объективные показатели трудовой деятельности, либо субъективные оценки благополучия участников, тогда как интегративные модели представлены ограниченно. **Цель.** Апробация двухконтурной оценки результатов инклюзивной занятости, объединяющей мониторинг трудовой деятельности и оценку субъективного благополучия. **Гипотеза.** Предполагалось, что улучшение трудовых показателей будет сопровождаться положительной динамикой субъективного благополучия участников. **Методы и материалы.** Прикладное наблюдательное исследование. Проанализированы данные мониторинга 108-ми участников инклюзивных мастерских за 2025 год (2632 смены). Продольный анализ проведен для 58-ми участников (сравнивались 1-й и 4-й кварталы). Оценка субъективного благополучия основана на самооценке 93-х участников ($M = 23,6$; $SD = 4,6$; 65% мужчин; 100% — интеллектуальные нарушения; у 21% РАС). Использованы методы описательной статистики и критерий Уилкоксона с расчетом размера эффекта. **Результаты.** Выявлены статистически значимые улучшения по всем трудовым показателям ($p < 0,05$); размеры эффекта варьировали от среднего до большого ($r = 0,372–0,587$). 53,4% из 58-ми участников продемонстрировали рост хотя бы по одному показателю из семи. 63,4% из 93-х участников отметили улучшение самочувствия, расширение социальных связей и положительную финансовую динамику. **Выводы.** Участие людей с нарушениями развития в инклюзивных мастерских связано с развитием у них трудовых навыков и положительной динамикой субъективного благополучия. Двухконтурная оценка позволяет комплексно определять результаты программ инклюзивной занятости.

Ключевые слова: интеллектуальные нарушения, расстройства аутистического спектра, РАС, инклюзивные мастерские, трудовая деятельность, занятость, оценка эффективности

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Благотворительного фонда «Абсолют-Помощь».

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования директора АНО «Ресурсный центр “Обычное дело”» Елизавету Романову и мастеров трудовых мастерских «Обычное дело».

Дополнительные данные. Наборы данных доступны по адресу: <https://ruspsydata.mgppu.ru/handle/123456789/350>

Для цитирования: Бобылева, И.А. (2026). Двухконтурная оценка результатов инклюзивной занятости. *Аутизм и нарушения развития*, 24(2), 36–42. <https://doi.org/10.17759/autdd.2026240205>

Dual-track evaluation of inclusive employment outcomes

I.A. Bobyleva ✉

Resource Center for Supporting People with Intellectual and Developmental Disabilities
“Ordinary Matter”, Moscow, Russian Federation

✉ bobylevaia@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. The development of inclusive employment for young people with intellectual disabilities and autism spectrum disorder (ASD) requires evidence-based tools for evaluating the effectiveness of employment integration programs. In practice, assessments most often rely either on objective indicators of work performance or on subjective measures of participants' well-being, while integrative models remain limited. **Objective.** To pilot a dual-track evaluation of inclusive employment outcomes integrating the monitoring of work activity and the assessment of subjective well-being. **Hypothesis.** It was assumed that improvements in work performance indicators would be accompanied by positive changes in participants' subjective well-being. **Methods and materials.** The study was conducted as an applied observational study. Monitoring data from 108 participants of inclusive workshops in 2025 (2632 work shifts) were analyzed. A longitudinal analysis was carried out for 58 participants by comparing the first and fourth quarters. Subjective well-being was assessed based on self-reports from 93 participants ($M = 23,6$; $SD = 4,6$; 65% male; 100% with intellectual disabilities; 21% with autism spectrum disorder). Descriptive statistics and the Wilcoxon signed-rank test with effect size calculation were used. **Results.** Statistically significant improvements were found across all work performance indicators ($p < 0,05$); effect sizes ranged from medium to large ($r = 0,372–0,587$). Of the 58 participants, 53.4% showed improvement in at least one indicator. Among the 93 participants, 63.4% reported improved well-being, expanded social connections, and positive financial dynamics. **Conclusions.** Participation of people with developmental disabilities in inclusive workshops is associated with the development of work skills and positive changes in subjective well-being. The dual-track evaluation makes it possible to comprehensively assess the outcomes of inclusive employment programs.

Keywords: intellectual disabilities, autism spectrum disorder, ASD, inclusive workshops, work activity, employment, effectiveness evaluation

Funding. The study was supported by the Charitable Foundation “Absolut-Pomoshch”.

Acknowledgements. The author is grateful to Elizaveta Romanova, Director of the Resource Center “Ordinary Business” (ANO), and the workshop instructors of the “Ordinary Business” employment workshops for their assistance in data collection for the study.

Supplemental data. Datasets available from <https://ruspsydata.mgppu.ru/handle/123456789/350>

For citation: Bovyleva, I.A. (2026). Dual-track evaluation of inclusive employment outcomes. *Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 36–42. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2026240205>

Введение

Профессиональная интеграция молодых людей с интеллектуальными нарушениями и расстройствами аутистического спектра (РАС) рассматривается как приоритетное направление социальной политики и системы комплексного сопровождения. Трудовая включенность выступает не только экономическим показателем, но и фактором развития автономности, профессиональной идентичности и качества жизни (Авакян, Константинова, 2023; Карпова, Егорова, Захарова, 2024; Семенкова, Сукманов, 2022). Структурированная трудовая деятельность способствует формированию регуляции поведения и профессиональной мотивации (Быстрова, 2022; Быстрова, Бражникова, Карпенкова, 2023).

Исследования фиксируют разрыв между потенциалом профессиональной реализации и фактической занятостью людей с ментальными нарушениями,

подчеркивая значимость организационных условий труда и качества сопровождения (Николаас, 2020; Никонова и др., 2025; Копалкина, 2022; Мингажетдинова, Гинсбург, 2025; Enticott, Dew, 2025; Ezerins et al., 2024; Martin, Lanovaz, 2021; Fong et al., 2021; Heinze, 2025; Vigna, Meek, Beuer, 2024). Эффективность поддерживаемой и персонализированной занятости подтверждена результатами исследований, приведенными в систематических обзорах (Fong et al., 2021; Qian et al., 2018; Yon-Hernández et al., 2025).

Наряду с объективными показателями занятости подчеркивается значение субъективного благополучия и удовлетворенности работой (Хедли, Бари, Спур, 2020; Николаас, 2020; Быстрова, 2022; Ишутина и др., 2023; Beuer et al., 2010). Инклюзивные мастерские рассматриваются как перспективная форма трудовой адаптации и социальной интеграции (Руднева, 2021; Семенкова, Сукманов, 2022; Ананьев, Быстро-

ва, 2025), однако их результаты требуют комплексной оценки.

Преобладание исследований, сосредоточенных преимущественно либо на объективных, либо на субъективных показателях, ограничивает целостную интерпретацию эффективности программ трудовой интеграции (Fong et al., 2021; Martin, Lanovaz, 2021; Хедли, Бари, Спур, 2020; Ezerins et al., 2024; Baxter et al., 2024; Heinze, 2025).

Это обуславливает необходимость разработки интегративных моделей, объединяющих мониторинг трудовой деятельности и анализ субъективного благополучия.

Формализованная двухконтурная оценка

Система оценки деятельности мастерских «Обычное дело» представлена операциональным и результативным контурами, интегрированными в единую систему комплексной оценки эффективности.

Операциональный контур основан на регулярном мониторинге трудовой деятельности и фиксирует наблюдаемое поведение и динамику профессиональных навыков. Оценка проводится мастерами после каждой смены по 10-балльной шкале с поведенческими якорями и включает объем и качество работы, самостоятельность, взаимодействие с мастером и соблюдение правил безопасности. Контур отвечает на вопрос: «Что и как участник делает в мастерской?».

Результативный контур опирается на самооценку участников и отражает субъективную значимость участия. Он включает показатели социально-эмоци-

онального, профессионального и финансового благополучия и отвечает на вопрос: «Как участие в мастерских повлияло на жизнь участника?».

Контуров взаимодополняют друг друга: первый фиксирует поведенческую динамику, второй — ее личностный смысл, обеспечивая целостную интерпретацию изменений (табл. 1).

Материалы и методы

Выборка

В анализ мониторинга включены данные 108-ми участников, посетивших мастерские в период с 1 января по 31 декабря 2025 года (всего 2632 смены).

Продольный анализ динамики проведен для 58-ми участников, имеющих сопоставимые данные за первый (январь — март) и четвертый (октябрь — декабрь) кварталы.

Оценка субъективного благополучия проведена среди 93-х участников (18–44 года; $M = 23,6$; $SD = 4,6$; 65% мужчин). Все участники имели интеллектуальные нарушения; у 21% — РАС.

Различия в численности выборок обусловлены фактической посещаемостью мастерских и полнотой данных за исследуемый период. Группы частично пересекались.

Инструменты

Мониторинг проводился с использованием стандартизированной внутри организации 10-балльной

Таблица 1 / Table 1

Соотнесение показателей мониторинга и критериев благополучия Alignment of monitoring indicators and wellbeing criteria

Операциональный контур (оценка мастера) / Operational contour (mentor assessment)	Результативный контур (самооценка) / Outcome contour (self-report)	Механизм взаимодополнения / Complementarity mechanism
Объем рабочего времени и выполненного задания / Work time and task completion	Ощущение успешности в труде / Sense of work success	Подтверждает, что субъективное чувство успеха опирается на реальную трудовую вовлеченность / Confirms that the subjective sense of success is grounded in actual work engagement
Качество выполненной работы / Quality of completed work	Удовлетворенность мастерской / Satisfaction with the workshop	Качество труда влияет на восприятие мастерской как «хорошего места» / Work quality shapes the perception of the workshop as a “positive and meaningful place”
Взаимодействие с мастером / Interaction with the mentor	Удовлетворенность отношениями с мастером / Satisfaction with mentor relationships	Позволяет сопоставить профессиональную оценку контакта и субъективное чувство поддержки / Allows comparison of professional assessment of interaction and subjective feeling of support
Самостоятельность в работе / Independence at work	Ощущение взрослости и компетентности / Sense of adulthood and competence	Рост самостоятельности в мониторинге объясняет рост самооценки / Growth in observed independence explains the increase in self-esteem and confidence
Соблюдение правил поведения / Compliance with the code of conduct	Самочувствие и комфорт / Well-being and comfort	Снижение нарушений связано с эмоциональной стабилизацией / Reduction in rule violations is associated with emotional stabilisation
Стабильность участия / Stability of participation	Социальные связи (друзья) / Social connections (friends)	Регулярная включенность создает условия для расширения круга общения / Regular participation creates conditions for expanding social networks

шкалы с поведенческими якорями, которая используется в практике мастерских несколько лет.

Анкета благополучия включала закрытые и шкальные вопросы, адаптированные с учетом когнитивных особенностей участников.

Статистический анализ

Статистическая обработка данных включала методы описательной статистики и статистического анализа различий. Для количественных показателей рассчитывались средние значения и стандартные отклонения. Для категориальных переменных определялись абсолютные и относительные частоты (в процентах).

Сравнение показателей 1-го и 4-го кварталов проводилось с использованием непараметрического критерия Уилкоксона для связанных выборок. Выбор критерия обусловлен зависимым характером сравниваемых выборок и порядковой природой используемой 10-балльной шкалы. Уровень статистической значимости принимался равным 0,05.

Для оценки практической значимости выявленных различий рассчитывался размер эффекта (r), определяемый как отношение абсолютного значения статистики Z к квадратному корню из объема выборки ($r = |Z| / \sqrt{N}$). Интерпретация величины эффекта проводилась в соответствии с рекомендациями J. Cohen (Cohen, 1988): 0,1 – малый эффект; 0,3 – средний; $\geq 0,5$ – большой эффект.

Поправки на множественные сравнения не применялись, учитывая исследовательский характер анализа, согласованную направленность эффектов по всем показателям и величину размеров эффекта.

Результаты и обсуждение

Средние показатели трудовой деятельности

Средние значения показателей мониторинга по 10-балльной шкале составили: объем рабочего времени – 9,09; объем выполненной работы – 8,78; качество выполненной работы – 8,59; продуктивность

взаимодействия с мастером – 8,76; самостоятельность при подготовке и уборке рабочего места – 8,72; самостоятельность при выполнении работы – 8,52; соблюдение правил техники безопасности – 9,63.

Динамика показателей в течение года

Анализ динамики выполнен по 58-ми участникам, для которых имелись данные как в начале, так и в конце 2025 года. Рост значений зафиксирован у 25,9% участников по объему рабочего времени, объему выполненной работы и качеству выполненной работы; у 32,8% – по продуктивности взаимодействия с мастером; у 24,1% – по самостоятельности при подготовке рабочего места, при выполнении работы и по соблюдению правил техники безопасности.

Распределение количества улучшений

Распределение числа показателей, по которым отмечено увеличение значений ($n = 58$): отсутствие роста по всем показателям – 27 человек (46,6%); рост по одному показателю – 9 человек (15,5%); по двум – 3 человека (5,2%); по трем – 7 человек (12,1%); по четырем показателям – 2 человека (3,4%); по пяти – 2 человека (3,4%); по шести – 4 человека (6,9%); по семи – 4 человека (6,9%).

Улучшение хотя бы по одному показателю зафиксировано у 31-го из 58-ми участников (53,4%). Рост по трем и более показателям отмечен у 17-ти участников (29,3%).

Статистическая оценка динамики трудовых показателей

Сравнение показателей 1-го и 4-го кварталов 2025 года с использованием критерия Уилкоксона для связанных выборок ($N = 58$) выявило статистически значимые улучшения по всем анализируемым параметрам ($p < 0,05$), что показано в табл. 2.

Размер эффекта варьировал от среднего ($r = 0,372$) до большого ($r = 0,587$), что свидетельствует о выраженной и практически значимой положительной динамике трудовых и поведенческих показателей участников.

Таблица 2 / Table 2

Статистические различия между 1-м и 4-м кварталами 2025 г.

(критерий Уилкоксона)

Statistical differences between Q1 and Q4 2025 (Wilcoxon Signed-Rank Test)

Показатель / Indicator	Z	p	r (размер эффекта / effect size)
Объем рабочего времени / Work time engagement	-4,080	0,001	0,536
Выполнение норматива / Task completion rate	-4,332	<0,001	0,569
Качество работы / Work quality	-4,328	<0,001	0,568
Взаимодействие с мастером / Interaction with supervisor	-2,834	0,019	0,372
Самостоятельность (подготовка рабочего места) / Independence in workplace preparation	-3,980	0,001	0,523
Самостоятельность (выполнение работы) / Independence in task performance	-3,887	0,001	0,510
Соблюдение техники безопасности / Safety compliance	-4,471	0,011	0,587

Полученные данные подтверждают, что выявленная динамика носит неслучайный характер и отражает устойчивые изменения в структуре трудового поведения участников.

Изменения социально-эмоционального благополучия

По показателю расширения социальных связей, 80,6% участников сообщили об увеличении числа друзей; отсутствие изменений отметили 14,0%, уменьшение числа социальных контактов — 5,4%. Улучшение самочувствия зафиксировано у 84,9% участников, отсутствие изменений — у 15,1%. Ухудшение самочувствия участниками не отмечено.

Профессиональное благополучие

Средний уровень удовлетворенности работой в мастерской составил 9,77 балла по 10-балльной шкале; ощущение успешности в труде — 9,25 балла; удовлетворенность отношениями с другими участниками — 9,19 балла; с мастером — 9,85 балла.

Изменения финансового благополучия

Увеличение дохода после начала работы в мастерских отметили 74,2% участников; отсутствие изменений — 22,6%; снижение дохода — 3,2%. Средний показатель удовлетворенности заработной платой (8,49 балла) отражает высокий уровень оценки при наличии зоны для дальнейшего улучшения.

Интегральная оценка изменений благополучия

Анализ трех ключевых показателей (самочувствие, социальные связи, финансовое положение) показал, что 87 участников (93,5%) отметили улучшение хотя бы по одному из указанных направлений. Улучшения одновременно по всем трем направлениям зафиксированы у 59 участников (63,4%).

Выводы

Применение двухконтурной оценки позволило зафиксировать как объективную динамику трудовых показателей участников, так и субъективные изменения, связанные с благополучием и удовлетворенностью участием в мастерских. Высокие средние показатели мониторинга (8,5–9,6 балла) свидетельствуют о сформированности базовых трудовых навыков, а статистически значимая положительная динамика между первым и четвертым кварталами отражает изменения в трудовом поведении и самостоятельности участников.

Продольный анализ выявил положительную динамику: 53,4% участников продемонстрировали рост хотя бы по одному показателю из семи, 29,3% — по трем и более; различия между первым и четвертым кварталами статистически значимы по всем параметрам. Высокие цифровые показатели эффекта ($r \geq 0,5$) подтверждают практическую значимость изменений. Рост самостоятельности при умеренной динамике взаимодействия с мастером ($r =$

0,372) отражает переход к более автономной модели участия, а сохранение высоких исходных показателей также может рассматриваться как значимый результат.

Данные самооценки подтверждают положительные изменения: улучшение самочувствия отметили 84,9% участников, расширение социальных связей — 80,6%, рост дохода — 74,2%. Высокая профессиональная удовлетворенность и качество отношений с мастером указывают на формирование позитивной трудовой идентичности.

Согласованность объективной динамики трудовых показателей и субъективных оценок подтверждает продуктивность двухконтурной оценки и ее применимость для анализа эффективности программ инклюзивной занятости.

Проведенное исследование подтвердило значимость инклюзивных мастерских как устойчивой формы поддерживаемой занятости молодых людей с интеллектуальными нарушениями и расстройствами аутистического спектра. Полученные данные свидетельствуют о сохранении и развитии трудовых навыков, повышении самостоятельности и нормативной организованности поведения в структурированной рабочей среде.

Сочетание объективного мониторинга трудовой деятельности и субъективной оценки благополучия позволило получить целостную картину изменений. Конвергенция данных операционального и результативного контуров повышает интерпретационную устойчивость результатов и демонстрирует методическую продуктивность двухконтурной оценки.

Разработанная модель двухконтурной оценки имеет практическую применимость и может быть использована для оценки эффективности программ инклюзивной занятости. Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением выборки, включением контрольных групп и анализом факторов, влияющих на устойчивость трудовой динамики и благополучия участников.

Ограничения

К ограничениям исследования относятся наблюдательный дизайн, не позволяющий делать причинно-следственные выводы; возможный эффект потолка из-за высоких исходных значений ряда показателей; использование компонента самооценки, подверженной субъективным искажениям; отсутствие независимой оценки межэкспертной согласованности мониторинговых данных. Вместе с тем сочетание поведенческого мониторинга и самооценки повышает интерпретационную устойчивость результатов за счет сопоставления объективных и субъективных данных.

Limitations. The study limitations include the observational design, which does not allow causal conclusions; the possible ceiling effect due to high baseline values for several indicators; the use of self-report measures that may be subject to subjective bias; and the absence of an independent assessment of inter-rater reliability of the monitoring data. At the same time, the combination of behavioral monitoring and self-assessment enhances the interpretive robustness of the results through the convergence of objective and subjective data. ■

Список источников / References

1. Авакян, Т.В., Константинова, И.С. (2023). Исследование связи уровня интеллектуального развития с показателями автономии у молодых людей с ментальными нарушениями, обучающихся первичным профессиональным навыкам по инклюзивной программе. *Аутизм и нарушения развития*, 21(3), 27–36. <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210303>
Avakyan, T.V., Konstantinova, I.S. (2023). The relationship between level of intelligence and autonomy among young people with mental disabilities studying primary professional skills in an inclusive program. *Autism and Developmental Disorders*, 21(3), 27–36. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210303>
2. Ананьев И.В., Быстрова Ю.А. (2025). Мониторинг эффективности технологии сопровождаемого трудоустройства лиц с ментальными нарушениями (опыт работы социального предприятия «Особая сборка»): методические рекомендации. М.: Эдитус.
Ananyev I.V., Byistrova Yu.A. (2025). Monitoring the effectiveness of supported employment technology for persons with intellectual and developmental disabilities (experience of the social enterprise “Osobaya Sborka”): methodological guidelines. Moscow: Editus. (In Russ.).
3. Быстрова, Ю.А. (2022). Возможности психологической поддержки и сопровождения молодых людей с интеллектуальными нарушениями при трудоустройстве. *Консультативная психология и психотерапия*, 30(4), 143–162. <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300408>
Byistrova, Yu.A. (2022). Opportunities for psychological support and assistance for young people with intellectual disabilities during employment. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 30(4), 143–162. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300408>
4. Быстрова, Ю.А., Бражникова, А.Н., Карпенкова, И.В. (2023). Исследование компетенции морально-этической ответственности у молодых людей с РАС на этапе их профессиональной подготовки, включающей тьюторское сопровождение. *Аутизм и нарушения развития*, 21(4), 52–60. <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210406>
Byistrova, Yu.A., Brazhnikova, A.N., Karpenkova, I.V. (2023). Study of the competence of moral and ethical responsibility in young people with ASD at the stage of their professional training with tutor support. *Autism and Developmental Disorders*, 21(4), 52–60. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210406>
5. Ишутина, И.С., Ходаковский, М.Д., Старобина, Е.М., Сокуров, А.В., Шабанова, О.А., Ермоленко, Т.В., Павлова, С.В., Салогуб, А.М., Зубкова, Р.Ю. (2023). О критериях оценки потребности в сопровождении трудовой деятельности инвалидов с нарушениями психических функций. *Физическая и реабилитационная медицина*, 5(4), 8–17. <https://doi.org/10.26211/2658-4522-2023-5-4-8-17>
Ishutina, I.S., Khodakovskiy, M.D., Starobina, E.M., Sokurov, A.V., Shabanova, O.A., Ermolenko, T.V., Pavlova, S.V., Salogub, A.M., Zubkova, R.Yu. (2023). On the criteria for assessing the need for support in the employment of persons with mental function impairments. *Physical and Rehabilitation Medicine*, 5(4), 8–17. (In Russ.). <https://doi.org/10.26211/2658-4522-2023-5-4-8-17>
6. Карпова, Н.А., Егорова, А.В., Захарова, Е.С. (2024). Подготовка к трудовой деятельности молодежи с психическими нарушениями: оценка эффективности программы обучения. *Психолого-педагогические исследования*, 16(3), 197–210. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2024160312>
Karpova, N.A., Egorova, A.V., Zakharova, E.S. (2024). Preparation for employment of youth with mental disorders: Evaluation of the training program effectiveness. *Psychological-Educational Studies*, 16(3), 197–210. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2024160312>
7. Копалкина Е.Г. (2022). Практика инклюзивного трудоустройства в современных условиях. Научный результат. *Социология и управление*, 8(4), 148–158. <https://doi.org/10.18413/2408-9338-2022-8-4-1-2>
Kopalkina E.G. (2022). The practice of inclusive employment in contemporary conditions. Research Result. *Sociology and Management*, 8(4), 148–158. (In Russ.). <https://doi.org/10.18413/2408-9338-2022-8-4-1-2>
8. Мингаджетдинова А.Т., Гинсбург М.В. (2025). Трудоустройство инвалидов: актуальные проблемы и направления развития социальной работы в Российской Федерации. *Социология*, 10, 286–289.
Mingagetdinova, A.T., Ginsburg, M.V. (2025). Employment of persons with disabilities: Current problems and directions for the development of social work in the Russian Federation. *Sociology*, 10, 286–289. (In Russ.).
9. Николас, Д. (2020). Трудоустройство людей с РАС. Анализ исследований и шаги для дальнейшего развития. *Аутизм и нарушения развития*, 18(3), 5–11. <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180301>
Nicholas, D. (2020). Employment of individuals with autism spectrum disorder: Review of research and directions for development. *Autism and Developmental Disorders*, 18(3), 5–11. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180301>
10. Никонова, О.Д., Аманьчеева, А.К., Захарян, А.Р., Чибирова, О.К. (2025). Проблемы трудоустройства и занятости людей с инвалидностью в условиях цифровизации рынка труда. *Креативная экономика*, 19(8), 2107–2126. <https://doi.org/10.18334/ce.19.8.123639>
Nikonova, O.D., Amancheeva, A.K., Zakharyan, A.R., Chibirova, O.K. (2025). Employment challenges of people with disabilities in the context of labor market digitalization. *Creative Economy*, 19(8), 2107–2126. (In Russ.). <https://doi.org/10.18334/ce.19.8.123639>
11. Руднева, Е.А. (2021). Разговор в инклюзивной мастерской. *Журнал исследований социальной политики*, 19(4), 565–584. <https://doi.org/10.17323/727-0634-2021-19-4-565-584>
Rudneva, E.A. (2021). Conversation in an inclusive workshop. *The Journal of Social Policy Studies*. 19(4), 565–584. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/727-0634-2021-19-4-565-584>
12. Семенкова, О.С., Сукманов, В.В. (2022). Мастерские им. В.П. Шмитца: система комплексной поддержки взрослых людей с ментальной инвалидностью. *Аутизм и нарушения развития*, 20(2), 62–77. <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200208>

- Semenkova, O.S., Sukmanov, V.V. (2022). Workshops named after V.P. Schmitz: A system of comprehensive support for adults with intellectual disabilities. *Autism and Developmental Disorders*, 20(2), 62–77. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200208>
13. Хедли, Д., Бари, С.М., Спур, Дж.Р. (2020). Взаимосвязь между качеством жизни и удовлетворенностью работой у взрослых с расстройствами аутистического спектра. *Аутизм и нарушения развития*, 18(3), 12–21. <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180302>
 - Hedley, D., Bury, S.M., Spoor, J.R. (2020). Association between quality of life and job satisfaction in adults with autism spectrum disorder. *Autism and Developmental Disorders*, 18(3), 12–21. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180302>
 14. Baxter, S., Cullingworth, J., Whitworth, A., Runswick-Cole, K., Clowes, M. (2024). Understanding interventions and outcomes in supported employment and individual placement support: A qualitative evidence synthesis. *Disability and Health Journal*, 17(2), 101579. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2024.101579>
 15. Beyer, S., Brown, T., Akandi, R., Rapley, M. (2010). A comparison of quality of life outcomes for people with intellectual disabilities in supported employment, day services and employment enterprises. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23, 290–295. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2009.00534.x>
 16. Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
 17. Enticott, A., Dew, A. (2025). A systematic review of the characteristics of programs and services resulting in competitive employment outcomes for young people with an intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. <https://doi.org/10.3109/13668250.2025.2499674>
 18. Ezerins, M.E., Simon, L.S.; Vogus, T.J., Gabriel, A.S., Calderwood, C., Rosen, C.C. (2024). Autism and employment: A review of the “new frontier” of diversity research. *Journal of Management*, 50(3). <https://doi.org/10.1177/01492063231193362>
 19. Fong, C.J., Taylor, J., Berdyeva, A., McClelland, A.M., Murphy, K.M., Westbrook, J.D. (2021). Interventions for improving employment outcomes for persons with autism spectrum disorders: A systematic review update. *Campbell Systematic Reviews*, 17(3). <https://doi.org/10.1002/cl2.1185>
 20. Heinze, C. (2025). Workplace accommodations and employment outcomes among employees with autism: A systematic review. *Cureus*, 17(12). <https://doi.org/10.7759/cureus.99353>
 21. Martin, V., Lanovaz, M.J. (2021). Program evaluation of a community organization offering supported employment services for adults with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 82, 101741. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101741>
 22. Qian, X., Papay, C., Chaxiong, P., Johnson, D.R. (2018). Literature review of employment outcomes for adults with intellectual and developmental disability. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, Vol. 55, pp. 213–266. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/bs.irrdd.2018.08.006>
 23. Vigna, E., Meek, A., Beuer, S. (2024). The impact of COVID-19 pandemic on jobs for people with intellectual disabilities and autism in Wales. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. <https://doi.org/10.1111/jar.13194>
 24. Yon-Hernández, J., Takarae, Y., Gonzales, C., Bothra, S., Ruder, S., Susan R., McGurk, S.R., Kecskemeti, K., Mueser, K.T., Iosif, A.-M., Solomon, M. (2025). Early employment outcomes in autistic and non-autistic youth: Challenges and opportunities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-025-07001-9>

Информация об авторах

Ирина Анатольевна Бобылева, кандидат педагогических наук, доцент, методист-аналитик, Ресурсный центр помощи людям с ментальными особенностями «Обычное дело» (АНО «Ресурсный центр “Обычное дело”»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9736-6847>, e-mail: [bobylevaia@yandex.ru](mailto:bovylevaia@yandex.ru)

Information about the authors

Irina A. Bovyleva, Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Methodologist-Analyst, Autonomous Nonprofit Organization «Resource Center for Supporting People with Intellectual and Developmental Disabilities "Ordinary Matter"», Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9736-6847>, e-mail: [bobylevaia@yandex.ru](mailto:bovylevaia@yandex.ru)

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Декларация об этике

Для проведения исследования получено добровольное информированное согласие молодых людей.

Ethics statement

Voluntary informed consent was obtained from all young people involved in the study.

Поступила в редакцию 26.02.2026

Поступила после рецензирования 30.04.2026

Принята к публикации 02.06.2026

Опубликована 29.06.2026

Received 2026.02.26

Revised 2026.04.30

Accepted 2026.06.02

Published 2026.06.29

Ключевые аспекты самостоятельной жизни взрослых с аутизмом — основа для разработки программ сопровождения подростков

Т.В. Ряховская, Е.Э. Артемова ✉

Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Российская Федерация

✉ artemovae@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Взрослые люди с расстройствами аутистического спектра (РАС) испытывают большие трудности при организации самостоятельной жизни. Опыт их самостоятельной жизни описан фрагментарно. **Цель.** Провести качественный анализ различных аспектов повседневного опыта, трудностей и ресурсов проживающих самостоятельно взрослых людей с РАС для составления эффективно действующей модели сопровождения подростков, направленной на развитие предпосылок независимого образа жизни. **Методы и материалы.** Использовалось полуструктурированное глубинное интервью, в котором выделен ряд тематических категорий для лиц с РАС: семейный контекст, отношения со значимыми взрослыми, сенсорная уязвимость, бытовая автономия, эмоциональная регуляция, коммуникация. В исследовании приняли участие 7 взрослых, имеющих официальный диагноз РАС, поставленный после 18-ти лет. **Результаты.** Показано, что стремление к самостоятельной жизни связано не столько с потребностью в автономии, сколько с потребностью в снижении сенсорного и эмоционального напряжения, возникающего в условиях семейного взаимодействия и родительского гиперконтроля. Бытовая сфера является наиболее уязвимой, особенно в части организации рутины, питания и взаимодействия с сервисами. Отмечаются выраженные сенсорные особенности, эмоциональная истощаемость и трудности социализации. Вместе с тем участники демонстрируют высокий уровень саморефлексии и развивают индивидуальные стратегии адаптации. **Выводы.** Полученные данные подтверждают необходимость разработки программ сопровождения подростков с РАС, основанных на реальном опыте самостоятельной жизни взрослых лиц с РАС.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), взрослые с РАС, самостоятельная жизнь, полуструктурированное интервью, бытовая автономия, сенсорная уязвимость, коммуникация

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования ТГ-канал «Аутичные переводы» и одну из соосновательниц канала Анастасию.

Для цитирования: Ряховская, Т.В., Артемова, Е.Э. (2026). Ключевые аспекты самостоятельной жизни взрослых с аутизмом — основа для разработки программ сопровождения подростков. *Аутизм и нарушения развития*, 24(2), 43–51. <https://doi.org/10.17759/autdd.2026240206>

Key aspects of independent living among adults with autism as a foundation for developing support programs for adolescents

T.V. Ryahovskaya, E.E. Artemova ✉

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ artemovae@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. Adults with autism spectrum disorder (ASD) face considerable challenges in organizing independent living. However, their experiences remain fragmentarily described in the research literature. **Objective.** To conduct a qualitative analysis of the everyday experiences, challenges, and resources of independently living adults with ASD, in order to develop an effective support model for adolescents that fosters the prerequisites for independent living. **Methods and materials.** A semi-structured in-depth interview was used, within which several thematic categories were identified for individuals with ASD: family context, relationships with significant adults, sensory vulnerability, daily living autonomy, emotional regulation, and communication. The study involved 7 adults who had received an official ASD diagnosis after the age of 18. **Results.** The findings indicate that the motivation for independent living is driven less by a need for autonomy than by a need to alleviate sensory and emotional tension generated within family interactions and under parental overcontrol. The everyday living domain emerged as the most vulnerable, particularly with regard to organizing daily routines, nutrition, and engaging with services. Participants exhibited pronounced sensory sensitivities, emotional exhaustion, and socialization difficulties. Nevertheless, they also demonstrated a high level of self-reflection and had developed individualized adaptation strategies. **Conclusions.** The findings confirm the need for support programs for adolescents with ASD that are grounded in the firsthand independent living experiences of adults on the spectrum.

Keywords: autism spectrum disorder (ASD), adults with ASD, independent living, semi-structured interview, household autonomy, sensory vulnerability, communication

Acknowledgements. The authors would like to thank the Telegram channel “Autistic Translations” and Anastasia, one of the founders of the channel, for their help in collecting data for the study.

For citation: Ryahovskaya, T.V., Artemova, E.E. (2026). Key aspects of independent living among adults with autism as a foundation for developing support programs for adolescents. *Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 43–51. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2026240206>

Введение

Результаты наблюдений за самостоятельной жизнью взрослых с расстройствами аутистического спектра (РАС) — важнейший фактор, используемый при разработке модели их сопровождения. Также результаты наблюдений используются и в работе по адаптации детей и подростков к будущей самостоятельной жизни (Битова и др., 2024). Исследование реального опыта взрослых людей с РАС позволяет понять, какие навыки и какие психологические инструменты действительно необходимы для успешного выхода в самостоятельность, и какие формы поддержки нужно развивать уже на уровне школьного возраста (Мальцева, 2024; Макадамс, 2008).

Несмотря на значительное улучшение качества диагностики и увеличение количества исследований, посвященных детям с РАС (Maenner et al., 2025; Расстройства аутистического спектра... 2022), данные о взрослом периоде жизни остаются фрагментарными. Основной массив литературы фокусируется на детстве

(Никольская, Баенская, Либлинг, 2024) и потому не отражает специфики взрослой автономии: необходимости поддержки в быту, трудностей в межличностных отношениях, эмоциональной саморегуляции, проблем в здоровье, профессионального функционирования и взаимодействия с социальными институтами.

Нехватка исследований взрослой жизни людей с аутизмом затрудняет разработку программ подготовки подростков к самостоятельной жизни. Вместе с тем в последние годы в России появляются отдельные практики сопровождения подростков и взрослых людей с РАС, направленные на поддержку взросления, профессиональной адаптации и самостоятельно-го проживания (*Особый ребенок*, 2022). Описываются программы сопровождаемого трудоустройства, подготовки к сопровождаемому проживанию, программы развития социально-бытовых навыков и социальной адаптации молодых людей с РАС и с другими нарушениями развития.

Как показывают отечественные исследования, эффективная система сопровождения должна строить-

ся при опоре на реальные истории взрослых людей с аутизмом, их опыт, ограничения и стратегии адаптации. А.С. Стейнберг и А.Л. Восков (Стейнберг, Восков, 2020) описывают опыт работы группы самоподдержки для взрослых людей с синдромом Аспергера и высокофункциональным аутизмом, в рамках которой обсуждались вопросы самостоятельной жизни, трудоустройства, межличностных отношений, эмоциональной регуляции и сенсорных перегрузок. Авторы подчеркивают, что подобные группы позволяют выявлять реальные потребности взрослых людей с РАС и формировать практические стратегии адаптации, значимые для обучения подростков самостоятельности.

Таким образом, анализ повседневного опыта, трудностей и ресурсов взрослых людей с РАС становится важнейшей задачей специалистов сопровождения как с теоретической, так и с практической точки зрения. Несмотря на появление отдельных программ сопровождения и практик поддержки, вопросы самостоятельной жизни взрослых людей с РАС по-прежнему остаются недостаточно изученными и требуют дальнейших исследований.

Материалы и методы

Представленное исследование выполнено в рамках качественной методологии и основано на феноменологическом подходе (Бурлакова, Олешкевич, 2017), направленном на реконструкцию субъективного опыта взрослых людей с расстройствами аутистического спектра. Использовался основной метод — полуструктурированное глубинное интервью, позволяющий фиксировать как типичные особенности повседневного функционирования, так и индивидуальный жизненный опыт участников.

Выбор качественного дизайна обусловлен тем, что число российских исследований взрослой жизни людей с РАС пока крайне ограничено, а методологическая база для проведения количественных методик разработана слабо. Интервью позволяет выявить реальные стратегии адаптации, трудности и ресурсы, которые не видны из анкетных данных.

В исследовании приняли участие 7 взрослых с официально подтвержденным диагнозом РАС, поставленным после 18-ти лет. Возраст участников — от 19-ти до 36-ти лет. Гендерный состав: пять женщин и двое мужчин. Формат проживания: самостоятельное проживание — 2 участника, проживание с партнером — 4 участника, проживание с родительской семьей — 1 участник.

Участники были набраны через тематические сообщества, личные рекомендации, а также при получении прямого отклика на приглашение к исследованию.

Все интервью проводились с добровольного информированного согласия.

Интервьюирование проводилось в формате видеосвязи или текстовой переписки в случае выра-

женных коммуникативных трудностей и сенсорных перегрузок. Продолжительность каждого интервью — 40–90 минут. Для проведения исследования был разработан полуструктурированный протокол глубинного интервью, направленного на выявление факторов, влияющих на способность взрослых людей с РАС к самостоятельной жизни.

Структура интервью была заранее определена и состояла из последовательно расположенных тематических блоков, позволяющих охватить биографические, сенсорные, функциональные и социально-психологические аспекты жизненного опыта:

1. вступительный блок — первичный контакт, разъяснение целей исследования, добровольное согласие на участие,

2. социально-демографические данные — возраст, пол, семейное положение, формат проживания, уровень образования и текущий трудовой статус,

3. диагностическая история: возраст постановки диагноза, инициаторы диагностики и причины обращения к специалистам, сопутствующие состояния,

4. семейный контекст: особенности отношений с родителями, эмоциональный климат в семье, наличие родственников с нейроотличиями,

5. особенности детского и школьного возраста: ранние проявления необычного поведения, сенсорные реакции, трудности в обучении, эпизоды буллинга (Escoffier et al., 2025),

6. бытовая автономия оценивалась при помощи шкалы оценки навыков самостоятельности (ОНСАМ): организация домашнего хозяйства, приготовление пищи, взаимодействие с ремонтными службами,

7. сенсорный профиль взрослых участников (Манелис и др., 2018): чувствительность к звукам, свету, запахам, вкусу, температуре и тактильным стимулам, а также влияние сенсорной перегрузки на качество повседневной жизни,

8. коммуникация и социальные навыки: способность обратиться за помощью и ориентироваться в различных социальных ситуациях,

9. эмоциональная регуляция и переживание кризисов: депрессивные эпизоды, состояния эмоциональной и поведенческой перегрузки (мелтдауны) и выраженного истощения с уходом от взаимодействия (шатдауны), выраженность тревоги, наличие внешней поддержки,

10. опыт самостоятельной жизни: особенности проживания отдельно от родителей, распределение обязанностей с партнером, непредвиденные ситуации и стратегии выхода из них.

Результаты

Анализ семи полуструктурированных интервью со взрослыми респондентами с РАС позволил выделить несколько блоков устойчивых особенностей, относящихся к их жизненному опыту, сенсорному и

эмоциональному профилю, бытовой самостоятельности, коммуникации и социальным стратегиям.

Общие особенности участников

Все респонденты сами проявляли инициативу участия и были открыты к диалогу о собственном опыте. Пятеро из семи участников предпочли формат видеосвязи, двое — текстовые мессенджеры. Все респонденты обучались в общеобразовательной школе; шестеро из семи сообщали об эпизодах буллинга (Бородина, Фисунова, 2017), начиная со средней школы. Единственная участница, не столкнувшаяся с буллингом, подчеркивала, что ее «очень красивая внешность» в школе стала защитным фактором: одноклассники проявляли к ней интерес, что снижало травлю из-за неловкости в коммуникации. Четверо имеют высшее образование; остальные закончили 11 классов, но из-за трудностей, связанных с депрессией или напряжением в процессе обучения, не смогли сдать 4 экзамена по ЕГЭ. Постановка диагноза РАС у всех участников произошла во взрослом возрасте (после 18-ти лет), что позволяет предположить и наличие других расстройств у респондентов (Бородина, 2024). Инициатором диагностики преимущественно выступал психолог или психиатр, к которому обращались по поводу депрессивных эпизодов. У всех семи участников наблюдались повторяющиеся депрессивные эпизоды, начавшиеся в подростковом возрасте. Идентичные переживания упоминаются в автобиографическом описании жизни с аутизмом у Темпл Грандин (Грандин, Скариано, 1999). У четырех участников выражена социальная гипомимия. Особенно показателен кейс одной из участниц: во время видеосъемки она полностью избегала зрительного контакта, не смотрела в камеру, ее лицо оставалось неподвижным и не выражало никаких эмоций на протяжении всего разговора. На вопрос о понимании собственных эмоций она ответила, что хорошо осознает, что ей нравится и не нравится, и этого ей достаточно. Когда же речь зашла о понимании эмоций других людей, участница прямо заявила, что «не понимаю, зачем мне это может быть нужно». На попытку объяснить значимость социального понимания — например, для распознавания риска обмана — она ответила, что либо не сталкивалась с подобными ситуациями, либо, если ее и обманывали, то это были «незначимые суммы», на которые она не обращает внимания.

Сенсорные особенности

Большинство респондентов описывали заметные различия в восприятии базовых телесных и внешних стимулов (Leekam et al., 2025). Так, пятеро из семи человек сообщили о нарушенном восприятии чувства голода: ощущение того, что необходимо поесть, возникает у них только на стадии выраженного ухудшения самочувствия, когда появлялась слабость, дрожь или холод в руках, предобморочное состояние. У четверых участников наблюдаются выраженные сложности с определением температуры воды или воздуха. Им было слож-

но подобрать правильную температуру воды в душе, а также подходящую по погоде одежду, не зная значений уличного термометра. Пятеро респондентов говорили о повышенной чувствительности к запахам и вкусам. Многие пищевые продукты воспринимаются ими как неприятные или «испорченные», даже если окружающие этого не замечают. Из-за этого формируется очень узкий набор «безопасных» продуктов, которые человек способен употреблять (Milane, Semensato, Pilatti, 2025). Четверо участников описали выраженную световую и звуковую гиперчувствительность: яркое освещение, громкие звуки, шумные или многолюдные пространства. Также у четверых респондентов возникают трудности в описании собственных телесных ощущений и в определении локализации боли. Они часто не могут понять, где именно болит, какова интенсивность ощущения или что его вызывает. Наконец, все участники исследования — без исключения — сообщали о регулярных сенсорных и эмоциональных перегрузках. Эти состояния сопровождались потребностью в уединении, снижением социальной выносливости и необходимостью значительного времени для восстановления. Сенсорные перегрузки становятся одной из центральных причин затруднений в бытовой, профессиональной и социальной активности (Звягина, 2025).

Бытовая самостоятельность

Бытовая сфера оказалась наиболее уязвимой частью самостоятельной жизни всех участников исследования. Респонденты единодушно отмечали выраженные трудности в поддержании порядка и организации домашнего хозяйства. Все респонденты описывали уборку как крайне энергозатратный процесс, поскольку бытовые дела не входят в сферу их устойчивых интересов и требуют значительных волевых усилий. При этом некоторые участники разрабатывают собственные способы самомотивации: целенаправленно покупают средства для уборки в мотивирующих тонах или в форме героев, напоминающих их специальные интересы. Четверо молодых людей описывают возможность исполнения рутинных бытовых дел, если разделить их с партнерами или нейроотличными друзьями.

Одна из участниц описывает бытовой конфликт с матерью, возникший из-за мытья посуды. По словам респондентки, она могла достаточно быстро и без затруднений мыть только ту посуду, с которой уже была знакома и знала, как именно ее обрабатывать. Однако, если перед ней оказывалась тарелка, кастрюля или другая кухонная утварь новой формы, она не могла интуитивно понять, как правильно ее мыть, какие движения использовать и какой последовательности придерживаться. Чтобы выполнить задачу, девушке требовалось предварительно найти видеоролик или другую визуальную поддержку (Грандин, 2023), в котором показано мытье посуды именно такого типа, что расценивалось матерью как отлынивание от обязанностей и «сидение в телефоне».

Особое место занимают трудности, связанные с питанием. Все участники исследования сообщали о крайне ограниченном рационе: как правило, их рацион питания основывается на двух-трех «безопасных» блюдах, которые не вызывают сенсорного дискомфорта и могут употребляться на протяжении недель и месяцев. Пятеро из семи респондентов столкнулись со значительными трудностями в решении бытовых задач, требующих коммуникации. Вызов мастера для ремонта техники или запись к врачу по телефону воспринимаются как почти непреодолимые действия. Большинство в решении этих проблем полагается на помощь сиблингов, партнеров или откладывают решение проблемы на неопределенное время.

Значимые взрослые и семейный контекст

У шести из семи участников сформированы устойчивые поддерживающие взаимоотношения со значимыми взрослыми. Такими фигурами выступают либо бабушка, либо сестра, либо партнер, но все эти значимые взрослые сами имеют поставленный диагноз СДВГ или РАС, или он предполагается респондентами. Четверо имеют одного или двух сиблингов.

У пятерых из семи участников наблюдаются нарушенные отношения с родителями вплоть до блокировки их контактов. Причины связаны с избыточным давлением, оказываемым в процессе воспитания, или в бытовых вопросах, или из-за прямолинейности и непонимания намеков, неловкости в коммуникации с респондентами.

Для шестерых из семи участников именно давление родителей, направленное на решение необходимых бытовых задач, и потребность в уединении послужили причиной выхода в самостоятельное проживание при достижении 18–19 лет даже при понимании сложностей и собственных ограничений.

Один из участников описывает свои отношения с родителями как крайне напряженные и противоречивые. В стремлении к уединению он приобрел собственную квартиру и переехал от родителей. Однако родители, продолжая интерпретировать его трудности как необходимость постоянной опеки, переехали жить неподалеку и продолжили регулярно вмешиваться в его бытовую жизнь. По словам участника, и мать, и отец без предварительного согласования приходят в квартиру, приносят продукты, покупают бытовую технику «в помощь», моют полы, посуду, проводят уборку. С их стороны это воспринимается как проявление заботы, однако сам участник описывает эти визиты как крайне нежелательные и нарушающие его границы. Он подчеркивает, что дело не в том, нуждается он в помощи или нет, а в том, что родители приходят без предупреждения, когда он эмоционально или сенсорно не способен к контакту. В ситуациях перегрузки он закрывает дверь, выключает телефон и старается изолироваться. Однако такая реакция вызывает у родителей сильную тревогу: они начинают подозревать, что с сыном произошло что-то опасное, вызывают скорую

помощь и полицию. Эти действия, направленные на «спасение», лишь усиливают конфликт, повышают напряженность и приводят к еще большему избеганию контактов со стороны участника.

Коммуникация и социализация

Все респонденты предпочитают дистанционные формы общения, особенно с незнакомыми или малознакомыми людьми, двое отказались общаться по видеосвязи, аргументировав отказ неспособностью говорить с незнакомым человеком. Четверо респондентов, проживающих с партнерами, познакомились в социальных сетях. Характер отношений внутри этих пар имеет специфические особенности. Двое из четверых описывают свои отношения как выстроенные на договорных взаимовыгодных условиях, где каждый партнер четко понимает свои обязанности. Пятеро из семи участников отмечают, что им легче строить отношения с нейроотличными людьми, в частности с теми, у кого так же есть РАС или СДВГ.

У всех респондентов выражена прямолинейность и буквальность восприятия речи, (похожий случай описан у И. Лунёва (Лунёв, 2022)), из-за чего они отмечают сложности в заполнении анкет, — так как нет понимания, что именно спрашивают, — и ориентируются на буквальный смысл сказанного. В одном из интервью исследователь начала разговор с вопроса, хочет ли участница что-то узнать об интервьюере перед началом интервью. Девушка ответила, что не понимает смысла заданного вопроса. После повторного уточнения — в форме: «может быть, мне стоит что-то рассказать о себе, интересно ли вам это?» — участница сказала, что не знает, как правильно ответить на этот вопрос. Только после того как исследователь сама коротко представилась и тем самым предложила структуру, по которой может быть организовано общение, участница смогла продолжить диалог. Она представилась в ответ **строго по той же модели**, которую только что услышала, полностью воспроизведя предложенный шаблон.

Повторяющееся поведение и саморегуляция

У пятерых из семи респондентов были выявлены выраженные специфические интересы, которые они описывали как важный источник удовольствия, эмоциональной стабильности и восстановления энергии. Увлечение определенной темой или видом деятельности помогает респондентам снижать уровень тревоги и восстанавливаться после сенсорных и эмоциональных перегрузок. Каждый хотел бы иметь работу, связанную со своим специальным интересом, но некоторые считают это недостижимым, или из-за необходимости переезда в другой город, или из-за необходимости получить соответствующее образование.

Одна из участниц говорила о болевом стимуле, который появлялся преимущественно в условиях острого стресса. Она описывала такие эпизоды как вынужденный способ переключить внимание,

чтобы контролировать эмоции. В первую встречу с исследователем она периодически перебирала, натягивала и отпускала резинку, расположенную у нее на запястье.

Обсуждение результатов

Полученные результаты позволяют сделать несколько ключевых выводов о специфике самостоятельного проживания взрослых с РАС и о тех направлениях, которые необходимо учитывать при разработке программ подготовки подростков к взрослой жизни.

Во-первых, все участники исследования смогли выйти в самостоятельную жизнь, однако это происходило в условиях выраженных трудностей и чаще было следствием вынужденной потребности дистанцироваться от семьи, а не результатом целенаправленной подготовки. Главными мотивами самостоятельного проживания становились потребность в уединении, в защите собственных границ и невозможность продолжать жить в среде, где особенности участника не признавались или интерпретировались как нежелательное поведение. Это подчеркивает необходимость разработки таких программ сопровождения, которые поддерживают подростков и их родителей в формировании границ, понимании особых потребностей и постепенном освоении бытовой автономии подростков, а не оставляют их один на один с ситуацией вынужденного ухода из семьи.

Во-вторых, респонденты демонстрировали выраженную потребность в длительном содержательном и безопасном общении. Все участники активно включались в диалог, подробно анализировали собственные трудности и проявляли высокую саморефлексию. Дефицит доступной психологической поддержки, а также страх повторения травматичного опыта школьного буллинга делают социальное взаимодействие уязвимой сферой повседневной жизни (Бородина, Фисунова, 2017). Это означает, что программы подготовки подростков к самостоятельности должны включать развитие коммуникативной уверенности, формирование навыков безопасного общения, поддержку эмоциональной устойчивости и создание возможностей для регулярного контакта с принимающими взрослыми или специалистами (Wolpe, Johnson, Kim, 2025).

В-третьих, взрослые участники исследования разработали собственные индивидуальные стратегии преодоления сенсорных трудностей, позволяющие заранее избегать перегрузок и решать жизненные ситуации (Стюард, 2016). Это свидетельствует о необходимости включения в программы сопровождения подростков и их семей общения и способов передачи опыта между взрослыми людьми с РАС и семьями, имеющими аутичных подростков.

Заключение

Обобщая результаты исследования, выделим некоторые «болевы́е точки» самостоятельного проживания взрослых молодых людей с расстройствами аутистического спектра.

Выход в самостоятельную жизнь у большинства участников носит вынужденный характер, обусловленный эмоциональным давлением в семье и потребностью в уединении, а не следствием планомерной подготовки. Семейные отношения часто оказываются дисфункциональными, характеризуются непониманием, отрицанием особенностей ее члена с РАС или гиперконтролем, что влияет на формирование автономии у лица с РАС.

Бытовая сфера является наиболее уязвимой, включая структурирование рутины, приготовление еды, уборку и взаимодействие с сервисными службами.

Участники испытывают выраженный дефицит эмоционально безопасного общения, что усиливает их социальную уязвимость и снижает психологическую устойчивость. Коммуникативные особенности проявляются в буквальности, шаблонности и трудностях понимания эмоций других людей, что необходимо учитывать при разработке программ социальной поддержки.

Наличие сенсорных проблем негативно влияет на качество повседневной жизни, а разработанные участниками индивидуальные сенсорные стратегии являются ресурсом, который важно интегрировать в программы сопровождения подростков.

Самостоятельность участников условна: они способны жить отдельно, но значительно ограничены в ситуациях неопределенности, стресса или когда необходимо быстро принимать решения, и нуждаются в поддержке и во взрослом возрасте (Костин, 2017).

В совокупности результаты исследования показывают, что самостоятельная жизнь взрослых с РАС формируется в условиях выраженных бытовых, сенсорных и коммуникативных ограничений, и далеко не всегда становится следствием поступательной подготовки.

Поэтому программы подготовки подростков должны ориентироваться на реальный опыт взрослых: учитывать сенсорную уязвимость, потребность в эмоционально безопасных отношениях, трудности бытовой организации и важность структурированного доступа к поддержке. Такое ориентирование позволит сформировать более реалистичные и действенные модели сопровождения, которые помогут подросткам с РАС подготовиться и осознанно войти во взрослую жизнь.

В перспективе планируется разработка диагностического инструментария для исследования самостоятельного проживания взрослых с РАС на расширенной выборке, а также создание программы сопровождения подростков, направленной на развитие предпосылок самостоятельного образа жизни.

Ограничения

1. Малочисленная выборка (7 человек) ограничивает возможность обобщения результатов на более широкую популяцию взрослых с расстройствами аутистического спектра.

2. Участники исследования представляли добровольную самовыборку, что формирует смещение в сторону более рефлексивных, социально активных и мотивированных к коммуникации взрослых с РАС. Люди, испытывающие выраженные трудности в общении или имеющие более низкий уровень автономии, могли не откликнуться на приглашение, что сужает спектр представленных жизненных сценариев.

3. Данные основывались преимущественно на самоописаниях участников, что неизбежно вносит элементы субъективности. Личные рассказы отражают индивидуальное восприятие, возможно, не всегда точно соответствующее объективным поведенческим показателям, особенно в сферах, связанных с сенсорикой, эмоциональной регуляцией и бытовой организацией.

Перечисленные ограничения не умаляют значения проведенного исследования, однако указывают на необходимость дальнейшего расширения выборки, дополнительного привлечения разных участников и использования комбинированных методик (интервью, наблюдение, количественные шкалы), что позволит получить более многомерное и объективное представление о самостоятельной жизни взрослых с РАС.

Limitations. Despite the significant results obtained, the study has a number of limitations that must be taken into account when planning further work.

Firstly, the sample was small (7 people), which limits the possibility of generalizing the results to a wider population of adults with autism spectrum disorders.

Secondly, the participants constituted a voluntary self-selected sample, which creates a bias towards more reflective, socially active, and communication-motivated adults with ASD. People experiencing pronounced communication difficulties or a lower level of autonomy might not have responded to the invitation, which narrows down the range of life scenarios presented.

Thirdly, the data were based mainly on the self-descriptions of the participants, which inevitably introduces elements of subjectivity. Personal stories reflect individual perceptions, which may not always accurately correspond to objective behavioral indicators, especially in areas related to sensory perception, emotional regulation, and household organization.

These limitations do not detract from the value of the study, but emphasize the need to further expand the sample, attract more diverse participants, and use combined techniques (interviews, observation, and quantitative scales), which will provide a more multidimensional and objective view of the independent lives of adults with ASD. ■

Список источников / References

1. Битова, А.Л., Дименштейн, Р.П., Зарецкий, В.К., Константинова, И.С., Сиснёва, М.Е. (2024). *Целостная модель сопровождения развития людей с ОВЗ: методические материалы*. М.: РБОО «Центр лечебной педагогики». URL: <https://ccp.org.ru/tselostnaya-model-soprovozhdeniya-razvitiya-lyudej-s-ovz> (дата обращения: 12.12.2025).
Bitova, A. L., Dimenshtein, R. P., Zaretsky, V. K., Konstantinova, I. S., Sisneva, M. E. (2024). *Holistic Model of Developmental Support for People with Disabilities: Methodological Materials*. Moscow: RBOO "Center for Curative Pedagogy". (In Russ.). URL: <https://ccp.org.ru/tselostnaya-model-soprovozhdeniya-razvitiya-lyudej-s-ovz> (viewed: 12.12.2025).
2. Бородина, Л.Г. (2024). Клинические и психологические аспекты самодиагностики синдрома Аспергера у взрослых. *Аутизм и нарушения развития*, 22(2), 5–13. <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220201>
Borodina, L.G. (2024). Clinical and Psychological Aspects of Self-Diagnosed Asperger Syndrome in Adult Patients. *Autism and Developmental Disorders*, 22(2), 5–13. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2024220201>
3. Бородина Л.Г., Фисунова А.С. (2017). Проблема толерантности к лицам с психическими расстройствами в современном российском мегаполисе. *Аутизм и нарушения развития*, 15(1), 49–53. <https://doi.org/10.17759/autdd.2017150105>
Borodina L.G., Fisunova A.S. The problem of tolerance to persons with mental disorders in the modern Russian megapolis. *Autism and Developmental Disorders*, 15 (1), 49–53. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2017150105>
4. Бурлакова, Н.С., Олешкевич, В.И. (2017). Феноменологический метод в психологии: движение к адаптации в духе позитивизма или к развитию? *Консультативная психология и психотерапия*, 25(1), 8–27. <https://doi.org/10.17759/cpp.2017250102>
Burlakova, N.S., Oleshkevich, V.I. (2017). Phenomenological Method in Psychology: Movement Towards Adaptation in the Spirit of Positivism or Towards Development? *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 25(1), 8–27. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2017250102>
5. Грандин, Т. (2023). *Картинки в голове: И другие рассказы о моей жизни с аутизмом*. Пер. с англ. М.: Альпина нон-фикшн.
Grandin, T. (2023). *Thinking in Pictures: And Other Reports from My Life with Autism*. Transl. from Engl. Moscow: Alpina Non-Fiction. (In Russ.).
6. Грандин, Т., Скариано, М.М. (1999). *Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма*. Пер. с англ. Н.Л. Холмогоровой. М.: Центр лечебной педагогики.
Grandin, T., Scariano, M. M. (1999). *Emergence: Labeled Autistic*. Trans. from engl. by N.L. Kholmogorova. Moscow: Center for Curative Pedagogy. (In Russ.).

7. Звягина, М. (2025). *Аутизм. Взгляд изнутри*. СПб.: ИГ «Весь».
Zvyagina, M. (2025). *Autism. An Inside View*. St. Petersburg: Publishing Group "Ves". (In Russ.).
8. Константинова, И.С. (сост.). (2022). *Особый ребенок. Исследования и опыт помощи*. Вып. 12: научно-практический сборник. М.: Теревинф.
Konstantinova, I.S. (compiled). (2022). *Special child. Research and assistance experience*. Issue 12: scientific and practical collection. Moscow: Terevinf. (In Russ.).
9. Костин, И.А. (2017). Сопровождение взросления людей, страдающих аутистическими расстройствами. *Психологическая наука и образование — psyedu.ru*. 9(2), 116–127. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090211>
Kostin, I.A. (2017). Supporting the Maturation of People with Autism Spectrum Disorders. *Psychological Science and Education — psyedu.ru*. 9(2), 116–127. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090211>
10. Лунёв, И. (2022). *Всю жизнь мне было сложно общаться с людьми, а оказалось — у меня синдром Аспергера*. URL: <https://www.miloserdie.ru/article/vse-zhizn-mne-bylo-slozhno-obshhatsya-s-lyudmi-a-okazalos-eto-sindrom-aspergera> (дата обращения: 09.12.2025).
Lunev, I. (2022). *All My Life It Was Difficult for Me to Communicate with People, and It Turned Out I Have Asperger Syndrome*. (In Russ.). URL: <https://www.miloserdie.ru/article/vse-zhizn-mne-bylo-slozhno-obshhatsya-s-lyudmi-a-okazalos-eto-sindrom-aspergera> (viewed: 09.12.2025).
11. Макадамс, Д.П. (2008). Психология жизненных историй. *Методология и история психологии*, (3), 135–166. URL: https://psyjournals.ru/journals/mip/archive/2008_n3/43345 (дата обращения: 16.05.2026).
McAdams, D.P. (2008). Psychology of Life Stories. *Methodology and History of Psychology*, (3), 135–166. URL: https://psyjournals.ru/journals/mip/archive/2008_n3/43345 (viewed: 16.05.2026). (In Russ.).
12. Мальцева, Н.А. (Ред.). (2024). *Развитие самостоятельности и сопровождение взросления подростков с нарушениями развития: методические материалы*. М.: Теревинф.
Maltseva N.A. (Ed.) (2024). *Development of Independence and Support for Adolescents with Developmental Disorders Growing Up: Methodological Materials* Edited by Moscow: Terevinf. (In Russ.).
13. Манелис Н.Г., Никитина Ю.В., Феррой Л.М., Комарова О.П. (2018). *Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи*. Методическое пособие. (Хаустов А.В., Манелис Н.Г., общ.ред.). М.: МГППУ.
Manelis, N.G., Nikitina, Yu.V., Ferroi, L.M., Komarova, O.P. (2018). *Sensory Features of Children with Autism Spectrum Disorders. Help Strategies. Methodological Guide* (Khaustov A.V., Manelis N.G., ed.). Moscow: MSUPE.
14. Никольская, О.С., Баенская, Е.Р., Либлинг, М.М. (2024). *Аутичный ребенок. Пути помощи*. М.: Теревинф.
Nikolskaya, O.S., Baenskaya, E.R., Libling, M.M. (2024). *Autistic Child. Ways to Help*. Moscow: Terevinf. (In Russ.).
15. *ОНСАМ: оценка навыков самостоятельности: Модификация шкалы I.C.A.N. Академии «Со-единение»*. URL: <https://www.deafblindacademy.ru/images/book//ICAN.pdf> (дата обращения: 8.12.2025)
ONSAM: Assessment of Independence Skills (Modification of the I.C.A.N. Scale of the "Connection" Academy). URL: <https://www.deafblindacademy.ru/images/book//ICAN.pdf> (viewed: 8.12.2025)
16. *Расстройства аутистического спектра: Клинические рекомендации* (проект; пересмотр 2022 г.) URL: https://www.pediatr-russia.ru/information/klin-rek/proekty-klinicheskikh-rekomendatsiy/%D0%9A%D0%A0%20%D0%A0%D0%90%D0%A1_2022_%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B5%D1%81%D0%BC%D0%BE%D1%82%D1%80.pdf (дата обращения: 12.12.2025).
Clinical Guidelines. Autism Spectrum Disorders (2022). (In Russ.). URL: https://www.pediatr-russia.ru/information/klin-rek/proekty-klinicheskikh-rekomendatsiy/%D0%9A%D0%A0%20%D0%A0%D0%90%D0%A1_2022_%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B5%D1%81%D0%BC%D0%BE%D1%82%D1%80.pdf (viewed: 12.12.2025).
17. Стейнберг, А.С., Восков, А.Л. (2020). Деятельность группы поддержки для взрослых людей с синдромом Аспергера в России. *Аутизм и нарушения развития*, 18(2), 55–62. <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180208>
Steinberg, A.S., Voskov, A.L. (2020). Activities of a Support Group for Adults with Asperger Syndrome in Russia. *Autism and Developmental Disorders*, 18(2), 55–62. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180208>
18. Стюард, Р. (2016). *Независимость и безопасность: Руководство для женщин, имеющих расстройства аутистического спектра*. М.: Наш Солнечный Мир.
Stewart, R. (2016). *Independence and Safety: A Guide for Women with Autism Spectrum Disorders*. Moscow: Our Sunny World. (In Russ.).
19. Maenner, M.J., Shaw, K.A., Bakian, A.V., et al. (2025). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2021. *MMWR Surveillance Summaries*. 74(2). URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36952288/>
20. Escoffier, C., Rousselon-Charles, V., Dubreucq, J., Charles R. (2025). School refusal: what if it's an autism spectrum disorder? A scoping review. *Current Psychology* 44, 6170–6189. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-07593-6>
21. Wolpe, S.M., Johnson, A.R., Kim, S. (2025). Navigating the Transition to Adulthood: Insights from Caregivers of Autistic Individuals. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 55, 166–180. <https://doi.org/10.1007/s10803-023-06196-z>
22. Leekam, S.R., Nieto, C., Libby, S.J. Wing, L., Gould J. (2007). Describing the Sensory Abnormalities of Children and Adults with Autism. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 37, 894–910 <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0218-7>
23. Milane, N.C., Semensato, M.T., Pilatti, L.A. (2025). Research Tools for Eating Behavior in People with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal of Autism Developmental Disorders*, 1. <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06710-x>

Информация об авторах

Татьяна Викторовна Ряховская, доктор конфликтологии и управления конфликтами (DCCM), президент БФ «Дорога надежды», доцент Института психологии и конфликтологии, Университет Спилорниса, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8560-1738>, e-mail: tatiana.riakhovskaia@yandex.ru

Ева Эдуардовна Артемова, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета «Клиническая и специальная психология», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5573-3234>, e-mail: artemovae@mgppu.ru

Information about the authors

Tatyana V. Ryahovskaya, Doctor of Conflictology and Conflict Management (DCCM), President of the Charity Foundation “Hope Road”, Associate Professor at the Institute of Psychology and Conflictology, Spilornis University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8560-1738>, e-mail: tatiana.riakhovskaia@yandex.ru

Eva E. Artemova, Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Dean of the Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5573-3234>, e-mail: artemovae@mgppu.ru

Вклад авторов

Ряховская Т.В. — идеи исследования, аннотирование, написание и оформление рукописи, качественный анализ данных; проведение эксперимента; сбор и анализ данных.

Артемова Е.Э. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Tatyana V. Ryahovskaya — ideas; annotation, writing and design of the manuscript, qualitative data analysis; conducting the experiment; data collection and analysis.

Eva E. Artemova — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Все интервью проводились с добровольного информированного согласия респондентов.

Ethics statement

All interviews were conducted with the voluntary informed consent of the respondents.

Поступила в редакцию 19.01.2026

Поступила после рецензирования 19.05.2026

Принята к публикации 02.06.2026

Опубликована 29.06.2026

Received 2026.01.19

Revised 2026.05.19

Accepted 2026.06.02

Published 2026.06.29

От патернализма к самоопределению: международный опыт поддерживаемого принятия решений людьми с психическими расстройствами

М.Е. Сиснёва¹ ✉, С.М. Бабинцева²

¹ Центр лечебной педагогики, Москва, Российская Федерация

² Православный Свято-Софийский социальный дом, Москва, Российская Федерация

✉ msisneva@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Устаревшее устойчивое представление о том, что лица с психическими расстройствами не могут самостоятельно принимать решения, ведет к нарушению их права на самоопределение. В настоящее время ряд государств перешли к модели поддерживаемого принятия решений (МППР), обеспечивающей уважение воли, равноправие и интеграцию в общество этих граждан. **Цель.** Для разработки и внедрения отечественной МППР в работу социальных служб г. Москвы проведен анализ и систематизация международного опыта применения МППР. **Гипотеза.** Успешный переход к МППР зависит от комплекса психологических, социальных и системных факторов и решения ряда специфических проблем при разработке национальных рекомендаций. **Методы и материалы.** Проведен комплексный обзор научной литературы и отчетов международных организаций с 2010 по 2025 гг. из открытых источников. Использовались методы тематического и концептуального анализа. Поиск проводился по ключевым словам: поддерживаемое принятие решений; психические расстройства. **Результаты.** Источники классифицированы по степени формализации (юридические институты, социальные и терапевтические практики), фокусу поддержки (когнитивная, коммуникативная, социальная) и уровню вовлеченности (индивидуальная и командная). Выявлены ключевые факторы успешной реализации МППР: долгосрочные доверительные отношения и эффективная коммуникация с помощниками, доступность информации для принятия решений, проактивное планирование их реализации, независимость институтов поддержки от государственных структур. Обозначены основные проблемы внедрения МППР, в том числе: риски доминирования помощников, институциональная инерция медицинской модели, социальные стереотипы и сложности баланса между самоопределением клиентов и защитой от рисков. **Выводы.** Успешность создания и функционирования МППР зависит от внеправовых факторов и системных условий. Полученные данные могут служить основой для разработки и внедрения отечественной модели с учетом международного опыта и выявленных сложностей.

Ключевые слова: поддерживаемое принятие решений, психические расстройства, инвалидность, самоопределение, функциональная автономия, реабилитация, социальные службы

Финансирование. Исследование проведено в рамках гранта «Москва — добрый город» по договору № 024-НКО/25 от 19 декабря 2025 г. при поддержке Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы.

Для цитирования: Сиснёва, М.Е., Бабинцева, С.М. (2026). От патернализма к самоопределению: международный опыт поддерживаемого принятия решений для людей с психическими расстройствами. *Аутизм и нарушения развития*, 24(2), 52–59. <https://doi.org/10.17759/autdd.2026240207>

From paternalism to self-determination: international experience of supported decision-making by people with psychiatric disorders

M.E. Sisneva¹ ✉, S.M. Babintseva²

¹ Center for Curative Pedagogics, Moscow, Russian Federation

² St. Sophia's Social House, Moscow, Russian Federation

✉ msisneva@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. The outdated and persistent notion that individuals with psychiatric diagnoses are incapable of making their own decisions infringes upon their right to self-determination. Currently, several countries have transitioned to the Supported Decision-Making Model (SDMM), which ensures respect for the will, equality, and integration of these citizens into society. **Objective.** To facilitate the development and implementation of a national SDMM within Moscow's social services, an analysis and systematization of international experience in applying SDMM was conducted. **Hypothesis.** A successful transition to SDMM depends on a complex interplay of psychological, social, and systemic factors, and requires addressing a number of specific challenges when developing national guidelines. **Methods and materials.** A comprehensive review of scientific literature and reports from international organizations published between 2010 and 2025 was conducted using thematic and conceptual analysis of open-source materials. The search was performed using the keywords: “supported decision-making”, “psychiatric disorders”. **Results.** The systematization of SDMM allows for the classification of sources based on the degree of formalization (legal institutions, social and therapeutic practices), the focus of support (cognitive, communicative, social), and the level of involvement (individual and team). Key factors for successful model implementation were identified: long-term trusting relationships and effective communication with supporters, accessibility of information crucial for decision-making, proactive planning of actions, and independence of support institutions from state structures. The main challenges in implementing SDMM were outlined, including risks of supporter dominance, institutional inertia of the medical model, entrenched social stereotypes, and difficulties in balancing client self-determination with risk protection. **Conclusions.** The success of SDMM development and functioning depends on non-legal factors and systemic conditions. The obtained data can serve as a basis for developing and implementing a national model that considers international experience and identified challenges.

Keywords: supported decision-making, mental disorders, disability, self-determination, functional autonomy, rehabilitation, social services

Funding. The study was conducted as part of the “Moskva – Dobryi Gorod” grant, under agreement No. 024-NKO/25 of December 19, 2025, supported by the Moscow Department of Labor and Social Protection.

For citation: Sisneva, M.E., Babintseva, S.M. (2026). From paternalism to self-determination: international experience of supported decision-making by people with psychiatric disorders. *Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 52–59. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/autdd.2026240207>

Введение

В рамках традиционного патернализма в медицине люди с психическими расстройствами признавались неспособными к рациональным решениям, что закрепило законы и практики принятия замещающих решений их законными представителями. В настоящее время некоторые страны перешли к альтернативной модели поддерживаемого принятия решений (МППР), в рамках которой люди с психическими расстройствами добровольно сотрудничают с помощниками для принятия решений, максимально отражающих их собственную волю, предпочтения и правоспособность (Peterson, Karlawish, Largent,

2022). Наличие права голоса в решениях, затрагивающих жизнь человека, является важнейшим аспектом самоопределения личности (Wiesel et al., 2022). Переход к МППР обеспечивает трансформацию в подходе к психиатрической инвалидности, смещая акцент с патерналистской медицинской парадигмы на социальную, основанную на равноправии, что соответствует положениям статьи 12 Конвенции о правах инвалидов (Mahomed et al., 2022). МППР является не только инструментом защиты прав, но и эффективной реабилитационной стратегией, способствующей повышению социальной интеграции и развитию самостоятельности лиц с психическими расстройствами, обеспечивая их полноценное уча-

ствие в жизни общества. МППР положительно влияет на психическое здоровье и автономию клиентов (Peterson, Karlawish, Largent, 2022; Francis, Johnson, Wilson, 2024). Переход к МППР представляет серьезный вызов, требующий специальных методологических и практических подходов (Schroeder, 2022). В рамках проекта «Голос и выбор» Автономная некоммерческая организация «Православный Свято-Софийский социальный дом» ведет разработку методических рекомендаций по созданию и внедрению МППР в работу социальных служб г. Москвы. Часть этой работы – анализ и систематизация международного опыта перехода к МППР для разработки и внедрения отечественной модели в деятельность социальных служб г. Москвы. Ранее в отечественных исследованиях такой анализ не проводился. Изучение правовых возможностей внедрения МППР в российских реалиях осуществляется отдельно и не является предметом данной статьи.

Методы и материалы

Проведен комплексный обзор научной литературы и отчетов международных организаций, релевантных теме исследования и опубликованных с 2010 по 2025 гг.: в период перехода к МППР и оценки его результатов. Поиск проводился в ведущих электронных базах данных и на сайтах профильных организаций с использованием ключевых слов: поддерживаемое принятие решений, психические расстройства. Включались полнотекстовые рецензируемые статьи и официальные отчеты. Полученные данные были подвергнуты тематическому и концептуальному анализу с целью выявления ключевых вариантов МППР, факторов эффективности, а также проблем и препятствий, связанных с внедрением модели.

Варианты модели поддерживаемого принятия решений

Различные подходы к МППР могут быть систематизированы по нескольким критериям, включая степень формализации (юридические институты против неформальных практик), фокус поддержки (когнитивная, коммуникативная, социальная) и уровень вовлеченности (индивидуальная или командная), что позволяет выделить общие принципы и специфические особенности каждой модели. Адаптированная ступенчатая модель (Mareya et al., 2024) представляет собой многоуровневый подход, соотносящий интенсивность поддержки специалиста и индивидуальные нужды клиента. В концепции Баха и Керзнера (Bach, Kerzner, 2010) выделяются три направления помощи: анализ доступных опций, коммуникативное сопровождение и содействие в реализации выбора. Флинн и Арстейн-Керслейк (Flynn, Arstein-Kerslake, 2014)

фокусируются на создании условий (адвокация, информирование, адаптация среды) для укрепления независимости субъекта. Все три подхода определяют положение человека на «континууме поддержки», способствуя его продвижению к большей автономии. Австралийская модель «Ла Троба» (Bigby, 2024) – это тщательно проработанная система, в которой эффективность обеспечивается детализированными протоколами. Она состоит из 7-ми интерактивных этапов (от познания личности до реализации решения с привлечением социальных ресурсов) и опирается на принципы равноправия, координации и рефлексии. В рамках концепции «ментального протеза» ассистент выступает «придатком воли» клиента, представляя когнитивный инструментарий для совершения выбора (Ishida, 2023). В финской модели «Открытый диалог» важные решения принимаются на встречах клиента с командой помощников: родственниками, специалистами и членами социальной сети (EASPD, 2021). Основой модели является терапевтический диалог, в котором голос человека услышан всеми участниками. Еще одна модель, предоставляющая помощь команды, – это «Круг поддержки»: участники команды выбираются клиентом, а встречи организуются фасилитатором по клиентскому запросу (WHO, 2019). Модель «Равный равному» связывает людей, имеющих схожий психиатрический опыт, для обсуждения и выработки решений, исключая авторитарное влияние (Morrissey, 2012). Модели «Открытый диалог», «Круг поддержки» и «Равный равному» популярны в социальной психиатрии (Anestis et al., 2025). В Швеции альтернативой опеке выступают персональные омбудсмены, независимые от государственных институтов и финансируемые НКО (Devi, Bickenbach, Stucki, 2011). Если же помощником является друг или родственник, он назначается судом в качестве юридического наставника, представляющего интересы клиента согласно его собственным решениям (Morrissey, 2012). Канадская модель, основанная на соглашениях о представительстве, также позволяет юридически закрепить роль доверенного лица (Devi, Bickenbach, Stucki, 2011).

Факторы успешной реализации модели

Всемирная организация здравоохранения (2019) формулирует 4 условия эффективного внедрения МППР: полнота информации, доступная коммуникация, комфортные условия встреч и выбор подходящих помощников. В результате анализа дополнительной литературы (Craigie et al., 2025) этот перечень расширен обучением самих лиц с психическими нарушениями навыкам принятия решений, обеспечением достаточного времени на обсуждение и минимизацией давления со стороны ближайшего окружения. Новозеландское исследование (Gordon et al., 2022) определяет эффективность МППР через проактив-

ное планирование, последующий разбор принятого решения (дебрифинг), расширение возможностей выбора, обучение помощников, благоприятные условия и регулярность встреч. Европейские институты (ENNRI, MHE, 2020) подчеркивают значимость внеправовых аспектов: предварительного планирования, независимого консультирования и развития сообществ взаимопомощи. Эффективность МППР также зависит от вовлечения людей с психиатрической инвалидностью в создание модели и подготовки помощников и широкого круга специалистов из медицинской, социальной и правовой систем (Newton-Howes et al., 2022; Koritsas, 2023; Morichi, Wakimizu, Nagawa, 2025; Pillen et al., 2025). Важность обучения помощников подтверждается работами Then et al. (2022) и Wernper et al. (2025). При изучении неформальной помощи родственников выявлено, что обучение помогает им осознать смену ролей и избежать гиперопеки. Привлечение волонтеров снижает нагрузку на семью и повышает субъектность клиентов. При качественной поддержке повышаются их способности к принятию решений. Исследования в Японии и на Тайване (Morichi, Sieh-Chuen, 2022) показали, что после обучения навыки помощников значимо улучшаются независимо от их исходных компетенций.

Шведский опыт персональных омбудсменов демонстрирует эффективность за счет независимости от государственных служб и доступности (Berggren, 2021). В модели «Открытый диалог» ключевую роль играют «равные консультанты», обеспечивающие общее понимание кризисов психического здоровья и интеграцию клиентов в сообщество (Kinane et al., 2022; Thomas et al., 2023). Модель «Ла Троба», считающаяся эталоном, приоритизирует долгосрочные доверительные отношения с помощником и развитие автономии клиента (Bigby, 2024). Активное слушание, стимуляция взаимодействия, дробление информации и планируемых шагов, доступность объяснений и наглядность, развитие социальных связей, предоставление нового опыта, разрешение на оправданный риск предлагаются в качестве эффективных стратегий поддержки. Междисциплинарный анализ австралийских ученых (Bigby et al., 2023) выделил основные элементы МППР: учет когнитивных возможностей, проактивное планирование, этическая поддержка помощников, расширение социальной сети, наращивание потенциала МППР на индивидуальном, институциональном и системном уровнях, межведомственное взаимодействие, контроль качества и надзор. Универсальные принципы МППР включают равноправное участие, поддержку правоспособности, качественную интерпретацию выраженной воли, соблюдение баланса между самоопределением и потенциальными рисками, безопасность и предотвращение вреда, дистрибутивную справедливость и совместное лидерство (участие людей с психическими расстройствами в разработке, внедрении и оценке МППР). Ученые предлагают использовать протоколы приня-

тия решений и обучать широкий круг специалистов навыкам поддержки. Опыт Канады показывает, что МППР требует динамического взаимодействия между выражением воли клиента и поддерживающими реакциями помощника, на которое влияют опыт и навыки сторон, качество отношений, условия среды и значимость решения (Browning, Bigby, Douglas, 2021). Исследование подчеркивает важность индивидуализированной и контекстуальной поддержки. McCarthy и Howard (2023) рассматривают долгосрочное сотрудничество как основу МППР, при этом критически важна защита клиента от доминирования помощника. В Северной Ирландии (Davidson et al., 2018) ведущими факторами успеха ММПР названы достаточное время для общения с помощником, предоставление информации, эмоциональная поддержка и предложение вариантов выбора. Определены важнейшие элементы МППР (и центральная роль воли индивида): гибкий объем помощи, долгосрочные отношения с помощником, понятная подача информации и эффективная коммуникация. Исследователи Weisel et al. (2022) доказывают, что темпоральность играет важную роль в успехе МППР. Временной контекст, например, приоритет долгосрочных планов над текущими желаниями, может как расширять автономию клиентов, так и оправдывать замещающие решения. Повседневные вопросы, считающиеся мало значительными, могут иметь кумулятивный эффект для самоопределения личности. Авторы продвигают концепцию «медленной поддержки», утверждая, что качественная помощь требует длительных отношений. Социальные службы должны обеспечивать стабильность отношений с помощниками.

Внедрение модели: трудности и барьеры

Переход к МППР сталкивается с проблемами и критикой. Kohn, Blumenthal, Campbell (2013) подчеркивают риски принуждения, ненадлежащего влияния и злоупотреблений со стороны поддерживающих лиц. Также существует опасность «преднамеренного подчинения», когда клиент предпочитает делегировать ответственность помощнику. Подчеркивается необходимость тщательного выбора и обучения помощников для снижения необоснованного вмешательства. Исследователи отмечают проблему, связанную с различиями «желания» и «решения». Желание — это эмоциональный отклик и предпочтения клиента, тогда как решение (выражение воли) требует осмысления, устойчивой системы ценностей и фактической дееспособности. Признавая ограничения дееспособности человека, МППР, тем не менее, утверждает его способность влиять на принятие решений, отражающих его волю. При этом существует риск, что будет реализовано не решение, а лишь поверхностное желание клиента.

Bigby et al. (2023) критикуют «бинарный» подход к МППР, когда замещающие и поддерживаемые ре-

шения считаются взаимоисключающими, и предлагают «принципиальный» подход, центрированный на предпочтениях клиента даже при частичном вмешательстве. Они отмечают недостаток практических руководств по сложным ситуациям, проактивному планированию и обучению МППР. Профессор Stavert (2021) предостерегает от создания МППР на основе «просвещенных» медицинских представлений об инвалидности, ведущего к преобладанию неоправданного вмешательства и использованию диагноза как главного критерия ограничения автономии. Она подчеркивает необходимость изменения институциональной культуры и обучения специалистов сферы психического здоровья. Craigie et al. (2025) определяют барьеры успешного внедрения МППР: противоречия между национальными законами об опеке и положениями Конвенции о правах инвалидов, методологическую неопределенность подходов, а также слабую проработку специфики МППР в области психиатрической помощи. McCarthy и Howard (2023) оспаривают модель «ментального протеза», считая, что она подкрепляет проблематичный идеал изолированного самоопределения клиента, тогда как МППР должна быть процессом социального сотрудничества. Davidson et al. (2018) выявили следующие проблемы МППР: концептуальную несогласованность практик, недостаточное обучение специалистов, трудности достижения баланса между самоопределением и защитой от рисков. Отмечено негативное влияние социальных стереотипов, инфантилизирующих взрослых с психиатрической инвалидностью, что ведет к дисбалансу власти и тенденции к замещающим решениям по мере увеличения их серьезности.

Bigby, Whitesite, Douglas (2019) иллюстрируют сложности реализации МППР для людей с интеллектуальными нарушениями: необходимость одно-временного учета правоспособности клиента, целесообразности решения и защиты от вреда. Один из помощников сравнил достижение этого баланса с «жонглированием тарелками на палке». К актуальным проблемам относятся соблюдение нейтральности, управление рисками, снижение чрезмерного влияния из-за тенденции помощников к «реалистичным решениям». Then et al. (2022) указывают на риск перехода неформальной поддержки родственников в замещающие решения. Casey et al. (2025) анализируют осложняющие факторы: недооценку способностей клиента, воздействие стрессоров (нехватки времени, значимости решения, сопряженных рисков), установление баланса между самоопределением клиента и опасениями его ближайшего окружения. В исследовании Davidson et al. (2018) осложняющими факторами названы важность решения, проблемы в отношениях с помощником и влияние негативного опыта. Sheerin et al. (2025) утверждают, что МППР не хватает внимания к развитию самостоятельности клиентов, качеству отношений, индивидуализации поддержки и снижению воздействия общественных стереотипов.

Результаты и обсуждение

МППР представляет собой не единую методику, а вариативный континуум моделей. МППР могут быть классифицированы:

— по степени формализации: индивидуализированные юридические институты (шведские омбудсмены и юридические наставники, канадские соглашения о представительстве) и социальные и терапевтические практики («Открытый диалог», «Круг поддержки», «Равный равному»);

— по фокусу поддержки: когнитивная, коммуникативная, социальная (например, предоставление когнитивных инструментов в концепции «ментального протеза» и социальных ресурсов в модели «Ла Троба»);

— по уровню вовлеченности: индивидуальная или командная.

Такое разнообразие, предполагающее также структурированные подходы и многоуровневые модели, подчеркивает адаптивность МППР к различным правовым и социальным контекстам.

Успешный переход к МППР в решающей степени зависит от внеправовых факторов: долгосрочных доверительных отношений с помощниками, доступности информации, эффективной коммуникации и защиты от необоснованного вмешательства. Также важна организация благоприятных условий поддержки, характеризующихся регулярностью встреч, достаточным временным ресурсом, проактивным планированием, помощью в реализации решений, их последующим обсуждением. Системными условиями выступают независимость институтов поддержки от государственных служб (через вовлечение некоммерческих организаций и «равных консультантов»), а также обучение клиентов, помощников и профессионального сообщества. Пристальное внимание следует уделить развитию компетенций специалистов, реализующих описываемое сопровождение лиц с психическими расстройствами. Критически важно обеспечить реализацию принципа совместного лидерства: активного вовлечения граждан с психическими расстройствами в проектирование и оценку МППР.

Внедрение МППР сопряжено с комплексом барьеров, среди которых ведущую роль играют риски доминирования помощников и ближайшего окружения. Фундаментальные препятствия включают институциональную инерцию медицинской модели инвалидности, укоренившиеся социальные стереотипы, методологическую несогласованность подходов, дефицит системного обучения. К наиболее острым практическим проблемам относятся трудности достижения баланса между самоопределением клиентов и защитой от рисков, а также тенденция помощников и ближайшего окружения к замещающим решениям по мере возрастания их значимости.

Заклучение

Систематизация международного опыта создает методологический фундамент для создания и внедрения МППР в российских реалиях. Для решения этой задачи необходимо выйти за рамки правовой формализации, сосредоточившись на комплексе внеправовых и системных факторов. Критически важно

обеспечить активное вовлечение самих граждан с психическими расстройствами в процесс проектирования модели. В настоящее время в проекте «Голос и выбор» проводится серия полуструктурированных интервью с представителями данной целевой группы для анализа их трудностей в принятии решений, предпочтений в выборе помощников, организации поддержки и предоставления доступной информации. ■

Список источников / References

1. Anestis, E., Weaver, T., Tew, J., Carr, S., Hendy, C., Melia, C., Clarke, K., Pilling, S. (2025) Peer-supported Open Dialogue: a qualitative study of peer practitioners' experiences and non-peer practitioners' perspectives on peer involvement. *BJPsych Open*, 11(5). <https://doi.org/10.1192/bjo.2025.10833>
2. Bach, M., Kerzner, L. (2010). *A New Paradigm for Protecting Autonomy and the Right to Legal Capacity*. Toronto: Law Commission of Ontario. URL: https://supporteddecisionmaking.org/wp-content/uploads/2023/01/paradigm_protecting_autonomy.pdf (viewed: 13.04.2026).
3. Berggren, U. (2021) *The Swedish Personal Ombudsman: Support in Decision-Making and Accessing Human Rights*. In: Stein MA, Mahomed, F., Patel. V., Sunkel, C., eds. *Mental Health, Legal Capacity, and Human Rights*. Cambridge University Press.
4. Bigby, C. (2024). *The Right to Participate in Decision Making: Supported Decision Making in Practice*. In: Bigby, C., Hough, A. (eds) *Disability Practice*. Palgrave Macmillan, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-99-6143-6_11
5. Bigby, C., Carney, T., Then, S.-N., Wiesel, I., Sinclair, C., Douglas, J., Duffy J. (2023). *Diversity, dignity, equity and best practice: a framework for supported decision-making*. La Trobe. Report. <https://doi.org/10.26181/21965183.v2>
6. Bigby, C., Whiteside, M., Douglas, J. (2019). Providing support for decision making to adults with intellectual disability: Perspectives of family members and workers in disability support services. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 44(4), pp. 396–409. <https://doi.org/10.3109/13668250.2017.1378873>
7. Browning, M., Bigby, C., Douglas, J. (2021). A process of decision-making support: Exploring supported decision-making practice in Canada. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 46(2), 138–149. <https://doi.org/10.3109/13668250.2020.1789269>
8. Casey, H., Trayer, Á., Desmond, D., Coffey, L. (2025) Experiences and perceptions of everyday decision-making in the lives of adults with intellectual disabilities, their care partners and direct care support workers. *J Intellect Disabil*, 29(3), pp. 683–705. <https://doi.org/10.1177/17446295231189020>
9. Craigie, J., Alley, A., Cotrufo, M.T., Bach, M., Rawles, J., Clare, I.C.H., Matravers, M., Happe, F. (2025) Support for decision-making guidance in England: a pragmatic review. *Medical Law Review*, 33(3). <https://doi.org/10.1093/medlaw/fwaf021>
10. Davidson, G., Edge, R., Falls, D., Keenan, F., Kelly, B., McLaughlin, A., Montgomery, L., Mulvenna, C., Norris, B., Owens, A., Irvine, R. A. S., Webb, P. (2018). *Supported decision making – experiences, approaches and preferences*. URL: https://www.niassembly.gov.uk/globalassets/documents/raise/knowledge_exchange/briefing_papers/series7/davidson070218.pdf (viewed 13.04.2026)
11. Devi, N., Bickenbach, J., Stucki, G. (2011) Moving towards substituted or supported decision-making? Article 12 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Alter*, 5(4). 249–264. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2011.07.002>
12. European Association of Service Providers for Persons with Disabilities (2021). *Models on innovative practices focusing on supported decision-making mechanisms*. Brussels: European Association of Service Providers for Persons with Disabilities. URL: https://www.campusarnau.org/wp-content/uploads/2023/01/Innovative_Frameworks_Report.pdf (viewed: 13.04.2026)
13. European Network of National Human Rights Institutions, Mental Health Europe (2020). *Implementing supported decision-making. Developments across Europe and the role of National Human Rights Institutions*. Brussels: European Network of National Human Rights Institutions, Mental Health Europe. URL: [://ennhri.org/wp-content/uploads/2020/06/8-June-2020-Implementing-supported-decision-making-Developments-across-Europe-and-the-role-of-NHRIs.pdf](https://ennhri.org/wp-content/uploads/2020/06/8-June-2020-Implementing-supported-decision-making-Developments-across-Europe-and-the-role-of-NHRIs.pdf) (viewed: 13.04.2026)
14. Flynn, E., Arstein-Kerslake, A. (2014). Legislating personhood: Realizing the right to support in exercising legal capacity. *International Journal of Law in Context*, 10(1), pp. 81–104. <https://doi.org/10.1017/S1744552313000384>
15. Francis, C.J., Johnson, A., Wilson, R.L. (2024). Supported decision-making interventions in mental healthcare: A systematic review of current evidence and implementation barriers. *Health Expect*, 27:e14001. <https://doi.org/10.1111/hex.14001>
16. Gordon, S., Gardiner, T., Gledhill, K., Tamatea, A., Newton-Howes, G. (2022) From Substitute to Supported Decision Making: Practitioner, Community and Service-User Perspectives on Privileging Will and Preferences in Mental Health Care. *Int J Environ Res Public Health*, 19(10), Article 6002. <https://doi.org/10.3390/ijerph19106002>
17. Ishida, S. (2023). Mental Prosthesis Strikes Back. *AJOB Neuroscience*, 14, pp. 247–249. <https://doi.org/10.1080/21507740.2023.2243869>

18. Kinane, C., Osborne, J., Ishaq, Y., Colman, M., MacInnes, D. (2022). Peer supported open dialogue in the National Health Service: implementing and evaluating a new approach to mental health care. *BMC Psychiatry*, 22, Article 138. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-03731-7>
19. Kohn, N.A., Blumenthal, J.A., Campbell, A.T. (2013) Supported Decision-Making: A Viable Alternative to Guardianship? *Dick. L. Rev.*, 117(4), Article 1111. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2161115>
20. Koritsas, S. (2023) Decision-making support: the impact of training on disability support workers who work with adults with cognitive disability. *Brain Impairment*, 24(3), pp. 649–659. <https://doi.org/10.1017/brimp.2022.14>
21. Mahomed, F., Stein, M.A., Sunkel, C., Restivo, J.L., Patel, V. (2022). Mental health, human rights, and legal capacity. *Lancet Psychiatry*, 9(5), 341–342. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(21\)00463-6](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(21)00463-6)
22. Mareya, S., Watts, M.C., Zhao, L., Olasoji, M. (2024) Exploring the Stepped Care Model in Delivering Primary Mental Health Services-A Scoping Review. *Int J Ment Health Nurs*, 33:2026–2042. <https://doi.org/10.1111/inm.13427>
23. McCarthy, A. M., Howard, D. (2023). Supported Decision-Making: Non-Domination Rather than Mental Prosthesis. *AJOB Neuroscience*, 14(3), pp. 227–237. <https://doi.org/10.1080/21507740.2021.1973147>
24. Morichi, T., Sieh-Chuen, H. (2022) Supported decision-making for persons with intellectual disabilities in Japan and Taiwan: a survey of social workers' and adult guardians' awareness of supported decision-making. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70(1), pp. 137–147. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2075157>
25. Morichi, T., Wakimizu, R., Nagawa, M. (2025) Effectiveness of training on supported decision-making for persons with disabilities. *Social Work Education*, 44(8), 1996–2006. <https://doi.org/10.1080/02615479.2025.2458033>
26. Morrissey, F. (2012). The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities: A New Approach to Decision-Making. *Mental Health Law. European Journal of Health Law*, 19, 423–440. <https://doi.org/10.1163/15718093-12341237>
27. Newton-Howes, G., Daly, M., Cooney, J., Gledhill, K., Gordon, S. (2022) Supported Decision-making teaching in New Zealand postgraduate psychiatry trainees. *Australasian Psychiatry*, 30(5), 653-657. <https://doi.org/10.1177/10398562221100702>
28. Peterson, A., Karlawish, J., Largent, E.A. (2022) Supported Decision Making with People at the Margins of Autonomy: Response to Commentaries. *Am J Bioeth*, 22(1). <https://doi.org/10.1080/15265161.2021.1996660>
29. Pillen, H., Attrill, S., Fisher, A., Forte S., Brebner C., Robinson, S. (2025) Educating for supported decision making and shared decision making: a scoping review of educational design and outcomes for education and training interventions. *Disability and Rehabilitation*, 47(2), 275–286. <https://doi.org/10.1080/09638288.2024.2337099>
30. Sheerin, J., Larkin, F., Dockray, S. (2025). Perceptions of people with intellectual disabilities on autonomy and decision-making in daily life: a systematic review and synthesis of qualitative studies. *Journal of Intellectual Disability Research*, 70(3), pp. 225–241. <https://doi.org/10.1111/jir.70035>
31. Schroeder, R. (2022). Perspectives and experiences implementing supported decision-making: an integrative literature review. University of Otago. URL: <https://ourarchive.otago.ac.nz/esploro/outputs/graduate/Perspectives-and-experiences-implementing-supported-decision-making/9926566533301891> (viewed: 13.04.2026)
32. Stavert J. (2021) Supported Decision-Making and Paradigm Shifts: Word Play or Real Change? *Frontiers in Psychiatry*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.571005>
33. Then, S.-N., Carney, T., Bigby, C., Wiesel, I., Smith, E.M., Douglas, J.M. (2022) Moving from Support for Decision-making to Substitute Decision-making: Legal Frameworks and Perspectives of Supporters of Adults with Intellectual Disabilities. *Law in Context. A Socio-legal Journal*, 37(3). <https://doi.org/10.26826/law-in-context.v37i3.174>
34. Thomas, E.C., Simmons, M.B., Mathai, C., Salzer, M.S. (2023) Peer-Facilitated Decision Making in Mental Health: Promises, Pitfalls, and Recommendations for Research and Practice. *Psychiatr Serv*, 74(4), pp. 401–406. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.20220086>
35. Werner, S., Greenspan, I., Holler, R., Levy-Araki, R. (2025). “They must get to know the individual very well”: relationship-building of family and volunteer supporters in supported decision-making schemes. *Disability and Rehabilitation*, 47(3), pp. 727–735. <https://doi.org/10.1080/09638288.2024.2360057>
36. Wiesel, I., Smith, E., Bigby, C., Then, S. N., Douglas, J., Carney, T. (2022). The temporalities of supported decision-making by people with cognitive disability. *Social & Cultural Geography*, 23(7), pp. 934–952. <https://doi.org/10.1080/14649365.2020.1829689>
37. World Health Organization (2019). Substitute versus Supported Decision-Making. Supported Decision-Making and Advance Planning: *WHO QualityRights Specialized Training, World Health Organization*, pp. 19–36. JSTOR. URL: <http://www.jstor.org/stable/resrep27901.14> (viewed: 13.04.2026).

Информация об авторах

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

Светлана Михайловна Бабинцева, директор, Автономная некоммерческая организация комплексного социального обслуживания «Православный Свято-Софийский социальный дом», Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6248-0042>, e-mail: ems-lana@mail.ru

Information about the authors

Maria E. Sisneva, Clinical Psychologist, Regional Charitable Public Organization “Center for Curative Pedagogics”, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0144-5792>, e-mail: msisneva@yandex.ru

Svetlana M. Babintseva, Director, Autonomous Non-Profit Organization for Comprehensive Social Services “St. Sophia’s Social House”, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6248-0042>, e-mail: ems-lana@mail.ru

Вклад авторов

Сиснева М.Е. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; поиск, отбор и комплексный обзор литературы.

Бабинцева С.М. — тематический и концептуальный анализ; систематизация данных.

Оба автора приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Maria E. Sisneva — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; literature search, selection, and comprehensive review.

Svetlana M. Babintseva — thematic and conceptual analysis; data systematization.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 07.02.2026

Поступила после рецензирования 07.05.2026

Принята к публикации 02.06.2026

Опубликована 29.06.2026

Received 2026.02.07

Revised 2026.05.07

Accepted 2026.06.02

Published 2026.06.29

НОВОСТИ, СОБЫТИЯ, ДОКУМЕНТЫ NEWS, EVENTS, DOCUMENTS

Всероссийский инклюзивный фестиваль #ЛюдиКакЛюди: итоги десятилетия



Одним из крупнейших мероприятий в сфере поддержки людей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в России является Всероссийский инклюзивный фестиваль #ЛюдиКакЛюди, который уже на протяжении десяти лет каждой весной собирает на своих площадках профессионалов, родителей и самих людей с расстройствами аутистического спектра.

Начав свой путь с небольшого мероприятия, подготовленного в 2017-м году группой некоммерческих и государственных организаций ко 2 апреля – Всемирному дню информирования об аутизме, – фестиваль #ЛюдиКакЛюди завоевал достойное место в календаре ежегодных мероприятий во многих регионах России и является широкомасштабным событием, помогающим создавать инклюзивную среду, дающим возможность людям с аутизмом и другими особенностями развития свободно проявлять свои таланты, родителям и профессионалам обмениваться опытом, получать поддержку в решении многих вопросов. Трансформации фестиваля на протяжении десяти лет хорошо отражают изменения, произошедшие во всех сферах: в здравоохранении, образовании, культуре и спорте, в соцподдержке, что позволяет добиваться совершенствования системы помощи людям с РАС, формировать понимающее и принимающее общество.

© Новости, события, документы, 2026

Обобщение итогов десятилетия работы фестиваля #ЛюдиКакЛюди дает возможность каждому оценить весомый вклад фестиваля в будущее людей с РАС, ведь, как известно, в любом деле за результатом стоит большой труд.

2 апреля 2017-го года был проведен первый фестиваль #ЛюдиКакЛюди. Это было трехчасовое мероприятие в Москве, в рамках которого состоялась благотворительная ярмарка изделий, созданных людьми с РАС, разнообразные мастер-классы для гостей фестиваля и праздничный концерт. Но главное – с этого момента началась дальнейшая работа, давшая возможность как можно большему числу людей узнать о том, что такое аутизм, как живут люди с таким диагнозом, как можно им помочь и как поддержать включение детей и взрослых с РАС в обычную жизнь.

2 апреля 2018-го года прошел второй фестиваль #ЛюдиКакЛюди. При поддержке департамента культуры города Москвы площадкой для проведения фестиваля впервые становится Государственный музей-заповедник «Царицыно». Представлено более 70-ти организаций, задействованных в помощи детям с РАС: школы, медицинские учреждения, учреждения социальной защиты, некоммерческие организации, музеи, театры. Посетили фестиваль более 2000 человек.



CC BY-NC

2 апреля 2019-го года. Третий фестиваль #ЛюдиКакЛюди. Фестиваль приобретает статус межрегионального.

2 и 3 апреля 2020-го года. Четвертый фестиваль #ЛюдиКакЛюди в условиях карантина проходит в формате масштабного онлайн-марафона, программа которого включает вебинары и мастер-классы, онлайн-консультации самых известных российских специалистов в области педагогики, медицины и поддержки людей с РАС и их семей. Организован традиционный праздничный концерт. Впервые проводится конкурс «Личное дело» им. Ольги Александровны Власовой. Конкурс направлен на поддержку родительских инициатив в сфере развития инклюзии и помощи людям с особенностями развития.

1–3 апреля 2021-го года. Пятый фестиваль #ЛюдиКакЛюди проходит в смешанном формате. Фестиваль проведен на площадках в 43-х субъектах РФ, 77-ми населенных пунктах. В России работает более 150 площадок, более 18000 участников.

31 марта – 2 апреля 2022-го года. Шестой фестиваль #ЛюдиКакЛюди. Генеральным партнером фестиваля становится Благотворительный фонд Сбербанка «Вклад в будущее», благодаря чему фестиваль получает новые возможности для развития. На главной площадке в ГМЗ «Царицыно» презентован гимн фестиваля. Участвуют 457 площадок по России, более 115000 участников в разных форматах.

28 марта – 2 апреля 2023-го года. Седьмой фестиваль #ЛюдиКакЛюди проходит в рамках Всероссийской недели информирования об аутизме. Форматы фестиваля расширяются. Впервые в рамках фестиваля проводится конференция «Аутизм. Врачи, пациенты, родители: вместе в интересах людей с РАС». Организованы масштабные консультативные онлайн-марафоны для родителей и специалистов: «Аутизм. Первые шаги» и «Аутизм. Стратегии сопровождения», которые смотрят слушатели в 89-ти регионах России, а также в Беларуси, Казахстане и Приднестровье. В межрегиональной программе участвует 550 организаций из 75 субъектов РФ. Организаторами принято решение о проведении осенью 2023-го года первого спортивного марафона Всероссийского инклюзивного фестиваля #ЛюдиКакЛюди для привлечения общественного внимания к проблеме доступности спорта для людей с аутизмом и другими ментальными нарушениями и инклюзии через спортивные занятия, к вопросам распространения информации о существующих спортивных проектах.

31 марта – 6 апреля 2024-го года. Прошел восьмой фестиваль #ЛюдиКакЛюди в рамках Всероссийской недели информирования об аутизме. Расширена программа конференции «Аутизм. Врачи, пациенты, родители: вместе в интересах людей с РАС», охватывающая два дня фестиваля. Впервые на главной площадке фестиваля, в музее-заповеднике «Царицыно», реализуется совместный проект фестиваля #ЛюдиКакЛюди и детского фестиваля академической музыки «Большие

и малые звезды» — инклюзивный концерт звезд классической музыки и «особых» талантов.

30 марта – 6 апреля 2025-го года. Девятый фестиваль #ЛюдиКакЛюди в рамках Всероссийской недели информирования об аутизме. На 721-й площадке в 66-ти регионах страны осуществляется основная миссия фестиваля: формируется инклюзивное общество, где люди с аутизмом, чьи потребности и уникальные взгляды принимаются и поддерживаются, становятся его равноправными членами; растет осведомленность о РАС, популяризация доказательных практик, создаются условия для взаимодействия на равных всех заинтересованных сторон. Фестиваль активно поддерживают звездные гости: телеведущая Светлана Зейналова, художественный руководитель Театра РОСТА в Царицыно заслуженная артистка Российской Федерации Нонна Гришаева и многие другие. Друг фестиваля, актер театра и кино Георгий Дронов, который традиционно выступает в роли ведущего праздничного концерта, дает очень точную характеристику роли фестиваля в жизни как профессионалов, так и семей, воспитывающих детей с РАС: «Знаете, как говорил Архимед, «Дайте мне точку опоры, и я переверну Землю», — так и этот фестиваль дает родителям и организаторам точку опоры, чтобы сдвинуть этот мир в лучшую сторону, чтобы дети с особенностями развития вливались в жизнь общества, и оно их принимало».

29 марта – 5 апреля 2026-го года. Юбилейный десятый фестиваль #ЛюдиКакЛюди. Мероприятия фестиваля традиционно охватывают все области: медицину, образование, спорт, культуру, соцподдержку, но впервые в программе фестиваля Театральный день, площадкой для которого в Москве стал Центр социальной интеграции Дианы Гурцкая. На главной площадке в ГМЗ «Царицыно» многогранно представлены темы театра, кино, творчества в целом. Увеличивается активность регионов, традиционно наибольшее количество площадок фестиваля работает на территории Владимирской, Московской, Нижегородской областей, Республики Башкортостан. Среди организаторов региональных площадок растет число организаций среднего профессионального образования.

В 2017-м году организаторы не представляли, что через десять лет одна фестивальная площадка в Москве превратится в 743 в 78-ми субъектах РФ, а общее число участников увеличится более чем в сто раз и превысит 230000 человек, при этом доля участников с РАС увеличится не только среди гостей фестиваля, но и среди профессионалов разных областей. И в настоящее время можно быть уверенными, что фестиваль год от года приближается к поставленной цели, сохраняя и дополняя лучшее, открывая новые возможности для людей с РАС, доказывая, что все вместе мы — #ЛюдиКакЛюди!

Е.В. Разухина, Е.В. Хилькевич
Московский государственный психолого-педагогический университет.
Фото из архива МГППУ.

Инклюзивная прогулка «Дружба» 27 июня, Москва



27 июня в Парке Горького в Москве прошло крупное мероприятие: множество людей с инвалидностью, их близких и друзей прошли 6-километровый маршрут от танцевальной площадки парка по набережной реки Москвы до причалов «Воробьевы горы» и обратно. Инклюзивная прогулка «Дружба», ежегодно организуемая благотворительным фондом «Лучшие друзья» и РООИ «Перспектива», инициирована для привлечения внимания к теме инклюзивного общества равных возможностей, открытых для людей с инвалидностью и с ментальными особенностями.

Мероприятие открыла основатель и председатель РООИ «Перспектива» Денис Роза, участников приветствовала также Елизавета Фокина — новый руководитель Парка Горького, генеральный директор музея-заповедника «Царицыно».

В начале была проведена увлекательная танцевальная разминка, сопровождавшаяся сурдопереводом и музыкой, запомнились слова из песни: «покажи всем, что ты чувствуешь». И вот с ощущением радости и в предвкушении праздника разогревшиеся участники двинулись к набережной Москвы-реки. На маршрут вышли большая часть из зарегистрировавшихся 400 человек. С любопытством все осматривали

парк, затем набережные, кувшинки в реке, плывущие речные суда. Шествие вызвало доброжелательный интерес гуляющих у реки семей с детьми, бегунов и велосипедистов. Участникам приходилось иногда уступать дорогу тренирующимся в спортивной ходьбе подросткам, что тоже вызвало веселый смех. Отличное настроение передавалось окружающим.

Во время прогулки оставшиеся у танцевальной площадки участники слушали концерт инклюзивного оркестра Татьяны Ореховой «Солнечные Нотки». Подкрепившись вкусными пирожками с чаем после более чем 2-часового маршрута, группа приняла участие в концертной и развлекательной программах, в мастер-классах, в том числе, и в танцевальном.

Как представляется, пройденный маршрут, все шествие «Дружба» имеют существенное значение для привлечения внимания к теме инклюзии, одного пути для всех к обществу взаимоважения, в котором, по словам звучавшей на празднике песни, для всех открыто «то самое чувство, когда ты знаешь, что можешь все».

И.В. Садикова
*Фото из архива Благотворительного
фонда «Лучшие друзья»*

На 1-й странице обложки –
фото здания Федерального ресурсного центра
по организации комплексного сопровождения детей
с РАС МГППУ
(Архитектурная мастерская А.А. Чернихова).

На 4-й странице обложки пластилиновая фигурка
«Солдат» Александра Саксина, Иркутская обл.,
Усольский р-н, рабочий поселок Средний

Дизайн и компьютерная верстка – Баскакова М.А.
Редактор – Садикова И.В.

Журнал «Аутизм и нарушения развития»
зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации средства массовой
информации ПИ № ФС77-66995 от 30 августа 2016 г.

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

Уважаемые читатели!
Редакция напоминает о том, что журнал
распространяется только по подписке через
объединенный каталог «Пресса России»
Подписной индекс – 82287
Сервис по оформлению подписки на журнал
<https://www.ppressa-rf.ru>
Интернет-магазин периодических изданий
«Пресса по подписке»
www.akc.ru

Электронная версия журнала на портале
психологических изданий МГППУ:
<https://psyjournals.ru/en/journals/autdd>
Страница журнала в Научной электронной библиотеке:
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=28325

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

Адрес редакции: 127427, Москва, ул. Кашенкин Луг, д. 7.
Телефон: 8 916 294 55 94
E-mail: autism@mgppu.ru



© Московский государственный психолого-педагогический университет

On the Front cover –
the view of the Federal Resource
Center for Organization of Comprehensive Support
to Children with Autism Spectrum Disorders
(A. Chernichov Architectural Studio)

On the back cover (page 4): the plasticine figurine Soldier
by Alexander Saksin, from the settlement of Sredny,
Usolsky District, Irkutsk Region, Russia

Layout design – Baskakova M.A.
Editing – Sadikova I.V.

Journal «Autism and Developmental Disorders»
is registered at the Federal Service for Supervision
in the Sphere of Communications,
information technology and mass communications.
Mass media registration certificate ПИ No. ФС77-66995
dated August 30, 2016

The Journal published since March 2003.
Periodicity – 4 issues per year, volume 72 pages.

Dear Readers!
Printed version of the Journal
distributed by “Press of Russia”.
Subscription index –
82287
Service on subscription to the journal
<https://www.ppressa-rf.ru>
Internet-shop of periodical editions
“Subscription press”
www.akc.ru

Open access online-version available
<https://psyjournals.ru/en/journals/autdd>

*In case of duplication a reference
to the journal «Autism and Developmental Disorders»
is required.*

Editorial address: 127427, Moscow, Kaskenkin Lug ul., 7
tel. 8 916 294 55 94
E-mail: autism@mgppu.ru



© Moscow State University
of Psychology & Education



ISSN 1994-1617



9 771994 161015