

АУТИЗМ и нарушения развития. № 3. Том 21

Autism and Developmental Disorders (Russia). № 3. Vol. 21



2023

12+

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

Главный редактор

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

Ответственный секретарь

Шведовский Е.Ф. (Россия), методист Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ

Члены редакционной коллегии

- **Артемова Е.Э. (Россия)**, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета Клинической и специальной психологии МГППУ
- **Давыдова Е.Ю. (Россия)**, кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС, доцент кафедры дифференциальной психологии и психофизиологии МГППУ
- **Никандрова Т.С. (Россия)**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой олигофренопедагогики и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (МПУ)
- **Пови К. (Великобритания)**, доверительный управляющий Благотворительной организации Seashell Trust
- **Сорокин А.Б. (Россия)**, кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник научной лаборатории Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра МГППУ
- **Шор С.М. (США)**, EdD, клинический доцент, Университет Адельфи
- **Эдлсон С.М. (США)**, PhD, исполнительный директор Института исследований аутизма
- **Эри Ю.М. (Израиль)**, руководитель проекта «Аутизм: коррекционная работа на основе АВА», АНО Центр «Наш Солнечный Мир», Москва

Председатель редакционного совета

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

Члены редакционного совета

- **Алмазова А.А. (Россия)**, доктор педагогических наук, доцент, директор Института детства, заведующий кафедрой логопедии МГППУ
- **Ахутина Т.В. (Россия)**, доктор психологических наук, главный научный сотрудник лаборатории нейропсихологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
- **Балаидина О.В. (Россия)**, руководитель Центра ментального здоровья ФГБОУ ВО «Приволжский исследовательский медицинский университет» Минздрава России
- **Бородина Л.Г. (Россия)**, кандидат медицинских наук, детский психиатр, доцент кафедры клинической и судебной психологии факультета юридической психологии МГППУ
- **Владимирова О.Н. (Россия)**, доктор медицинских наук, доцент, ректор ФГБУ ДПО «Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей-экспертов»
- **Волосовев Т.В. (Россия)**, кандидат педагогических наук
- **Горбачевская Н.Л. (Россия)**, доктор биологических наук, заведующая научной лабораторией Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС, профессор кафедры нейро- и патопсихологии развития факультета клинической и специальной психологии МГППУ
- **Дименштейн Р.П. (Россия)**, председатель правления РБОО «Центр лечебной педагогики»
- **Жигорева М.В. (Россия)**, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры инклюзивного образования Института детства МГППУ
- **Касаткин В.Н. (Россия)**, доктор медицинских наук, профессор, директор Научно-исследовательского института развития мозга и высших достижений, Российский университет дружбы народов
- **Корнев А.Н. (Россия)**, кандидат медицинских наук, доктор психологических наук, заведующий кафедрой логопатологии, заведующий лабораторией нейрокогнитивных технологий, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет
- **Левченко И.Ю. (Россия)**, доктор психологических наук, заведующая кафедрой специальной педагогики и специальной психологии, дефектологический факультет Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова
- **Морозов С.А. (Россия)**, кандидат биологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Федерального института развития образования, Российской академия народного хозяйства и государственной службы, руководитель РОБО «Общество помощи аутичным детям "Добро"»
- **Орехова Е.В. (Швеция)**, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Гётеборгский университет
- **Польская Н.А. (Россия)**, доктор психологических наук, профессор кафедры клинической психологии и психотерапии факультета консультативной и клинической психологии МГППУ
- **Поляков А.М. (Беларусь)**, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и медицинской психологии факультета философии и социальных наук, Белорусский государственный университет
- **Приходько О.Г. (Россия)**, доктор педагогических наук, профессор, директор Института специального образования и психологии, заведующая кафедрой логопедии, Московский городской педагогический университет (МГПУ)
- **Самарина Л.В. (Россия)**, директор АНО ДПО «Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства»
- **Стоянова И.Я. (Россия)**, доктор психологических наук, профессор кафедры психотерапии и психологического консультирования, Томский государственный университет
- **Туманова Т.В. (Россия)**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры логопедии Института детства МГППУ
- **Черенева Е.А. (Россия)**, кандидат педагогических наук, доцент, директор Международного института аутизма, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
- **Шведовская А.А. (Россия)**, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии образования МГППУ
- **Шпицберг И.Л. (Россия)**, руководитель по научной и методической работе Центра реабилитации инвалидов детства "Наш Солнечный Мир"
- **Яковлева И.М. (Россия)**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики МГППУ

Editor-in-chief

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

Executive secretary

Shvedovskiy E.F. (Russia), methodologist of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD of MSUPE

Members of editorial board

- **Artemova E.E. (Russia)**, PhD in Education, associate professor, dean of the Faculty of Clinical & Special Psychology of MSUPE
- **Davydova E.Yu. (Russia)**, PhD in Biology, leading research fellow of the Scientific Laboratory of the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, associate professor of the Chair of Differential Psychology & Psychophysiology of MSUPE
- **Nikandrova T.S. (Russia)**, PhD in Education, associate professor, head of the Department of Special Education and Special Psychology, Moscow Pedagogical State University (MSPU)
- **Povey C. (Great Britain)**, trust director of the Seashell Trust
- **Sorokin A.B. (Russia)**, PhD in Biology, leading research fellow of the Scientific Laboratory of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders of MSUPE
- **Shore S.M. (USA)**, EdD, clinical assistant professor of the Adelphi University
- **Edelson S.M. (USA)**, PhD, executive director of the Autism Research Institute
- **Ertz Yu.M. (Israel)**, head of the project «Autism: work based on ABA», ANO Center «Our Sunny World»

Chairman of the Editorial Council

Alekshina S.V. (Russia), PhD in Psychology, director of the Institute of Inclusive Education, the Deputy Rector for Inclusive Education of MSUPE

Members of the Editorial Council

- **Almazova A.A. (Russia)**, Doctor of Education, associate professor, director of the Institute of Childhood, head of the Department of Speech Therapy of MSPU
- **Akhutina T.V. (Russia)**, Doctor of Psychology, leading research fellow of the Laboratory of Neuropsychology, Lomonosov Moscow State University
- **Balandina O.V. (Russia)**, head of the Center for Mental Health, Privolzhsky Research Medical University
- **Borodina L.G. (Russia)**, PhD in Medicine, psychiatrist, associate professor of the Department of Clinical and Forensic Psychology of MSUPE
- **Vladimirova O.N. (Russia)**, Doctor of Medicine, rector of, St. Petersburg Institute for the Improvement of Doctors-Experts
- **Volosovets T.V. (Russia)**, PhD in Education
- **Gorbachevskaya N.L. (Russia)**, Doctor of Biology, head of the Research Laboratory of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, professor of the Chair of Neuro and Patho-psychology of the Faculty of Clinical and Special Psychology of MSUPE
- **Dimenshtein R.P. (Russia)**, member of the board of the Center for Curative Pedagogy
- **Zhigoreva M.V. (Russia)**, Doctor of Psychology, professor of the Department of Inclusive Education, Institute of Childhood of MSPU
- **Kasatkin V.N. (Russia)**, Doctor of Medicine, professor, director of the Research Institute of Brain Development and Higher Achievements, Peoples' Friendship University of Russia
- **Kornev A.N. (Russia)**, PhD in Medicine, Doctor of Psychology, head of the Department of Logopathology, head of the Laboratory of Neurocognitive Technologies, St. Petersburg State Pediatric Medical University
- **Levchenko I.Yu. (Russia)**, Doctor of Psychology, head of the Chair of Special Pedagogics and Psychology, Faculty of Special Education of Sholokhov Moscow State University for Humanities
- **Morozov S.A. (Russia)**, PhD in Biology, associate professor, leading research fellow of the Federal Institute of the Development of Education, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; head of the Regional Community Charity Organization «Society for Autistic Children Care "Dobro"»
- **Orekhova E.V. (Sweden)**, PhD in Psychology, leading researcher of the University of Gothenburg
- **Polskaya N.A. (Russia)**, Doctor of Psychology, professor of the Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Department of Counseling and Clinical Psychology of MSUPE
- **Polyakov A.M. (Belarus)**, Doctor of Psychology, associate professor, head of the Department of General and Medical Psychology, Faculty of Philosophy & Social Sciences, Belarusian State University
- **Prikhodko O.G. (Russia)**, Doctor of Education, Professor, Director of the Institute of Special Education and Psychology, Head of the Department of Speech Therapy, Moscow City University (MCU)
- **Samarina L.V. (Russia)**, director of the St. Petersburg Institute for Early Intervention
- **Stoyanova I.Y. (Russia)**, Doctor of Psychology, professor of the Department of Psychotherapy and Psychological Counseling, Tomsk State University
- **Tumanova T.V. (Russia)**, Doctor of Education, professor of the Department of Speech Therapy, Institute of Childhood of MSPU
- **Cherenueva E.A. (Russia)**, PhD in Education, associate professor, director of the International Institute of Autism, Krasnoyarsk State Pedagogical University. V.P. Astafieva
- **Shvedovskaya A.A. (Russia)**, PhD in Psychology, associate professor of the Chair of Developmental Psychology of the Faculty of Psychology of Education of MSUPE
- **Spitzberg I.L. (Russia)**, head of scientific and methodological work of the Rehabilitation Center for Disabled Children «Our Sunny World»
- **Yakovleva I.M. (Russia)**, Doctor of Education, professor, head of the Department of Special Education and Clinical Foundations of Special Pedagogy of MCU

АУТИЗМ И НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Научно-практический журнал

Т. 21. № 3 – 2023

Тематический выпуск

«Исследовательские аспекты инклюзивных практик»

Тематический редактор: Алехина С.В., кандидат психологических наук

AUTISM AND DEVELOPMENTAL DISORDERS (RUSSIA)

Scientific and practical journal

Vol. 21. No 3 – 2023

Thematic Issue:

“Research Aspects of Inclusive Practices”

Thematic editor: Alekhina S.V., PhD in Psychology

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

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



СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА ТЕМАТИЧЕСКОГО РЕДАКТОРА

С.В. Алехина 3

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ

А.В. Хаустов, М.А. Шумских
Тенденции включения детей с РАС
в систему общего образования: результаты
Всероссийского мониторинга 5

ИССЛЕДОВАНИЯ РАС

Т.В. Кузьмичева, Ю.А. Афонькина
Взаимодействие родителей с педагогами
в процессе мониторинга психосоциального
развития детей с расстройствами
аутистического спектра 18

Т.В. Авакян, И.С. Константинова
Исследование связи уровня интеллектуального
развития с показателями автономии
у молодых людей с ментальными
нарушениями, обучающихся первичным
профессиональным навыкам
по инклюзивной программе 27

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ И СПОРТ

Е.А. Руднева
Отсутствие ответа в нейроразнообразном
взаимодействии: анализ случаев
из инклюзивной мастерской 37

О.Ю. Светлакова (Республика Беларусь)
Проблема отношения нормально
развивающихся подростков
к инклюзивному оздоровлению 48

КЛИНИЧЕСКИЙ СЛУЧАЙ

О.С. Духанина
Применение метода видеомоделирования
при формировании социальных навыков
у ребенка с РАС 54

МНЕНИЕ ЭКСПЕРТА

Т.Н. Исаева
Формирование профессиональной
культуры дефектолога в процессе
подготовки к работе с детьми
с расстройствами аутистического спектра 62

CONTENTS

THEMATIC EDITOR NOTE

S.V. Alekhina 3

EDUCATION & INTERVENTION METHODS

A.V. Khaustov, M.A. Shumskikh
Trends in the Inclusion of Children
with ASD in the General Education System:
All-Russian Monitoring Results 5

RESEARCH OF ASD

T.V. Kuzmicheva, Yu.A. Afonkina
Parent-Teacher Interaction in the Process
of Monitoring the Psychosocial Development
of Children with Autism Spectrum
Disorder 18

T.V. Avakyan, I.S. Konstantinova
The Relationship Between Level
of Intelligence and Autonomy Among
Young People with Mental Disabilities
Studying Primary Professional
Skills in an Inclusive
Program 27

SOCIOCULTURAL INTEGRATION & SPORTS

E.A. Rudneva
Missing Responses in Neurodiverse
Interaction: Case Study of an Inclusive
Workshop 37

O.Yu. Svetlakova (Republic of Belarus)
The Problem of Attitude Normally
Developing Adolescents to Inclusive
Health Improvement 48

CLINICAL CASE

O.S. Dukhanina
Application of the Video Modeling
Method for the Social Skills Formation
in a Child with ASD 54

EXPERT OPINION

T.N. Isaeva
Professional Culture of a Defectologist
in Psychological and Pedagogical Support
and Education of Students with Autism
Spectrum Disorder 62

КОЛОНКА ТЕМАТИЧЕСКОГО РЕДАКТОРА GUEST EDITOR'S NOTE

Уважаемые читатели!

Лет десять назад, когда инклюзивное образование стало законодательно утвержденной категорией, и в официальном педагогическом словаре появилось понятие «обучающийся с расстройством аутистического спектра», профессионалы образования и специалисты сопровождения шутили: «если мы научимся включать детей с РАС, мы научимся включать любого другого ученика». Разнообразие особенностей развития детей с аутизмом и богатство технологий их сопровождения и обучения позволяют нам понять разнообразие как принцип инклюзии, понять и научиться работать с ним.

Сегодня уже накоплен практический опыт, осмыслены первые ошибки, наполнен портфель методов и инструментов. Мы научились обсуждать не только свои результаты, но и учиться на результатах и ошибках коллег. Главное, мы научились ставить правильные вопросы и открыто обсуждать их со своими оппонентами. Тема включающего образования становится профессиональной темой. А это значит, мы встали на путь поиска, дискуссий и новых вопросов, которые придут вслед за успехами.

Этот номер посвящен VII Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы обеспечения условий инклюзивного образования в Российской Федерации», которая всегда становится площадкой для профессиональных дискуссий и вопросов. Сегодня их больше, чем ответов. Но путь определен, и он требует поиска.

Надеюсь, статьи, представленные в журнале «Аутизм и нарушения развития», станут для читателей интересным маршрутом на этом пути!



Светлана Алевина,
проректор по инклюзивному образованию
Московского государственного психолого-педагогического университета

Dear readers!



About a decade ago, when inclusive education became legally established education category, and the official education lexicon introduced the concept of "students with autism spectrum disorders" education professionals made jokes: "If we learn how to include children with ASD into educational environment, we will learn to include any other students". The diversity of developmental features in children with autism and the wealth of technologies for their support and education enable us to understand diversity as a principle of inclusion, comprehend it, and learn to work with it.

Today, practical experience has been accumulated, initial mistakes have been analyzed, and a portfolio of methods and tools has been enriched. We have learned not only to discuss our results, but also to learn from the results and mistakes of our colleagues. Most importantly, we have learned to ask the right questions and openly discuss them with our counterparts. The topic of inclusive education has become a professional subject. This implies that we have embarked on a path of exploration, discussions, and new questions that will follow our successes.

This special issue is dedicated to the VII International Scientific and Practical Conference, "Current Issues in Ensuring Conditions for Inclusive Education in the Russian Federation". This conference serves as a platform for professional discussions and inquiries. Today, there are more questions than answers, but the path is clearly defined and necessitates exploration.

I hope that the articles presented in the journal "Autism and Developmental Disorders" will prove to be an engaging journey for our readers!

Svetlana Alekhina,
Vice-rector for the Inclusive Education
Moscow State University of Psychology & Education

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ EDUCATION & INTERVENTION METHODS

Тенденции включения детей с РАС в систему общего образования: результаты Всероссийского мониторинга

Хаустов А.В.

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

Шумских М.А.

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9878-8558>, e-mail: shumskihma@mgppu.ru

Актуальность и цель. Для обеспечения доступности образования, с учетом специфических особенностей, характерных для расстройств аутистического спектра (РАС), необходим системный подход к созданию специальных условий, основанный на анализе объективных показателей включенности детей с РАС в общеобразовательную среду. Выявлены тенденции включения детей с РАС в систему общего образования на основе результатов Всероссийского мониторинга 2022 года.

Методы и методики. Мониторинг включал сбор, обработку и анализ статистических данных. Для сбора данных разработана структурированная статистическая форма с перечнем основных критериев и условий, необходимых для организации образования детей с РАС. Данные предоставлены органами исполнительной власти 85 субъектов Российской Федерации, осуществляющими государственное управление в сфере образования.

Результаты. Общая численность обучающихся с РАС в 2022 году, по сравнению с 2021 годом, увеличилась на 17% и составила 45888 человек. Доля детей, получающих образование на разных уровнях, в общей численности детей с РАС, включенных в систему образования, составляет: на уровне ранней помощи — 2,1%; дошкольного образования — 28%; начального, основного и среднего общего образования — 68,5%; среднего и высшего профессионального образования — 1,5%. В 56 субъектах Российской Федерации созданы 64 региональных ресурсных центра, осуществляющих сопровождение семей, воспитывающих детей с РАС, и подготовку специалистов, работающих с детьми и семьями.

Выводы. Ежегодный интенсивный рост численности детей с РАС в российской системе образования свидетельствует о доступности образования и обуславливает высокие требования к системе обучения учащихся в образовательных организациях в соответствии с действующим законодательством. Увеличение доли учащихся с РАС, получающих инклюзивное образование, и уменьшение доли детей, обучающихся индивидуально на дому, указывает на расширение возможностей их включения в систему общего образования. В целях улучшения качества образования детей с РАС необходимо внедрение в работу образовательных организаций федеральных адаптированных образовательных программ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на всех уровнях образования, а также подготовка квалифицированных кадров.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), система общего образования, образование детей с РАС, сопровождение, региональный ресурсный центр, мониторинг

Финансирование: Исследование выполнено в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» по научно-исследовательскому проекту «Технологии обучения и адаптации для реализации межведомственных моделей образования и сопровождения детей с РАС».

CC BY-NC

Для цитаты: Хаустов А.В., Шумских М.А. Тенденции включения детей с РАС в систему общего образования: результаты Всероссийского мониторинга // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 3. С. 5–17. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210301>

Trends in the Inclusion of Children with ASD in the General Education System: All-Russian Monitoring Results

Artur V. Khaustov

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

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

Marina A. Shumskikh

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9878-8558>, e-mail: shumskihma@mgppu.ru

Objectives. To ensure the accessibility of education, taking into account the specific features of autism spectrum disorders (ASD), a systematic approach to the creation of special conditions based on the analysis of objective indicators of the inclusion of children with ASD in the general education environment is necessary. The trends of inclusion of children with ASD in the general education system have been identified on the basis of the results of the All-Russia monitoring in 2022.

Methods. Monitoring included statistical data collection, processing and analysis. A structured statistical form with a list of the main criteria and conditions necessary for the organisation of education for children with ASD was developed for data collection. The data were provided by the executive authorities of 85 constituent entities of the Russian Federation that carry out state management in the sphere of education.

Results. The total number of students with ASD in 2022, as compared to 2021, increased by 17 per cent and totalled 45888 people. The share of children receiving education at different levels in the total number of children with ASD included in the education system is as follows: at the level of early help – 2.1 per cent; preschool education – 28 per cent; primary, basic and secondary general education – 68.5 per cent; secondary and higher vocational education – 1.5 per cent. In 56 constituent entities of the Russian Federation, 64 regional resource centres have been established to provide support for families raising children with ASD and to train specialists working with children and families.

Conclusions. The annual intensive growth of the number of children with ASD in the Russian education system testifies to the accessibility of education and causes high requirements to the system of education of students in educational organisations in accordance with the current legislation. The increase in the share of pupils with ASD receiving inclusive education and the decrease in the share of children studying individually at home indicates the expansion of opportunities for their inclusion in the general education system. In order to improve the quality of education for children with ASD, it is necessary to introduce into the work of educational organisations the Federal Adapted Educational Programmes for students with disabilities at all levels of education, as well as to train qualified personnel.

Keywords: autism spectrum disorders (ASD), general education system, education of children with ASD, support, regional resource centre, monitoring

Funding: The study was carried out within the framework of the Strategic Academic Leadership Programme “Priority-2030” under the research project “Learning and adaptation technologies for the implementation of interdepartmental models of education and support for children with ASD”.

For citation: Khaustov A.V., Shumskikh M.A. Trends in the Inclusion of Children with ASD in the General Education System: All-Russian Monitoring Results. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism & Developmental Disorders*. 2023. Vol. 21. No 3. Pp. 5–17. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210301> (In Russian; abstract in English).

Введение

Проблема включения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в систему образования и их обучение является одной из самых острых в современном мировом образовательном пространстве [21; 22]. Теме оказания помощи детям с расстройствами аутистического спектра в России со стороны родительского, профессионального, научного сообщества и государственной власти оказывается особое внимание. В стране интенсивно развивается система образования детей и подростков с аутизмом. Актуальность темы возрастает непрерывно. Это связано, прежде всего, со стремительным и неуклонным ростом численности детей с аутистическими расстройствами.

Несмотря на задействованные ресурсы, проблема доступности и качества образования лиц с РАС в России, их подготовки к взрослой жизни остается актуальной [4; 18]. Системные решения принимаются государственными структурами [17] на основе анализа объективных данных о состоянии образования обучающихся с РАС в России, доступности образования, о созданных условиях их включения в систему образования, полученных в ходе ежегодных мониторингов. Анализ результатов мониторинга позволяет выявить ключевые тенденции, направления роста, определить перспективы развития и выработать рекомендации и нормативные документы, нацеленные на совершенствование системы образования и сопровождения детей в спектре аутизма [19; 20].

Методы сбора данных

Всероссийский мониторинг состояния образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) проводится ежегодно в субъектах Российской Федерации в соответствии с формой, разработанной Департаментом государственной политики в сфере защиты прав детей Министерства просвещения Российской Федерации совместно с Федеральным ресурсным центром по организации комплексного сопровождения детей с РАС Московского государственного психолого-педагогического университета. Мониторинговые данные предоставлены органами исполнительной власти 85 субъектов Российской Федерации (РФ), осуществляющими государственное управление в сфере образования.

В ходе мониторинга проводился сбор данных об общей численности обучающихся лиц с РАС в субъектах РФ, о численности детей/обучающихся с

РАС, посещающих службы ранней помощи (в системе образования), получающих образование на уровнях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего, среднего профессионального, высшего образования. Систематизированы данные о численности обучающихся с РАС по формам получения образования и формам обучения, по формам (моделям) организации образования на уровне дошкольного и общего образования. Выявлены данные о численности детей с РАС, получающих помощь специалистов психолого-педагогического сопровождения, а также сведения о величине поправочных (корректирующих) коэффициентов финансирования, установленных в регионах. Получена информация о наличии в субъектах Российской Федерации региональных ресурсных центров (РРЦ) по организации комплексного сопровождения детей с РАС и об организациях, в структуре которых действуют РРЦ.

Результаты и обсуждение

Динамика численности обучающихся с РАС и условий организации их образования в России

Общая численность лиц с РАС согласно мониторингу 2022 года составила 45888 человек. Проведенный мониторинг выявил динамику увеличения численности, по сравнению с 2021 годом, на 17%, прирост составил 6771 человек (таблица 1).

В целом, численность детей с РАС и частота встречаемости расстройств аутистического спектра сильно отличаются в различных регионах России. В сравнении с данными 2021 года соотношение численности лиц с РАС по федеральным округам (ФО) отражено в таблице 2.

По всем федеральным округам отмечается достаточно равномерный небольшой (12–18%) прирост численности детей с РАС в системе образования. Наибольшая динамика выявлена в Центральном федеральном округе – 27%. Приволжский ФО и Сибирский ФО прибавили 19% и 16% соответственно. Такая ситуация может свидетельствовать о развитии системы выявления детей с рисками развития РАС и диагностики РАС в регионах этих округов, а также о готовности субъектов РФ к включению таких детей в систему образования. По Южному федеральному округу выявлена наименьшая динамика прироста численности детей с РАС, что составило менее 1% по сравнению с 2021 годом: всего 22 человека. Северо-Кавказский округ, показавший в 2021 году прирост численности детей с РАС на 50%, в 2022 году даже уменьшил свои показатели на 3%.

Таблица 1

Динамика численности обучающихся с РАС в России

Год	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Численность детей с РАС в образовании	15998 чел.	22953 чел.	23093 чел.	32899 чел.	39117 чел.	45888 чел.

Таблица 2

Численность обучающихся с РАС по федеральным округам (ФО)

Федеральный округ / год	2018	2019	2020	2021	2022
Центральный ФО	5175	6006	11526	13476	17216
Южный ФО	3111	3215	4065	4463	4485
Северо-Западный ФО	1262	1485	1833	2173	2451
Дальневосточный ФО	1201	995	1716	1803	2070
Сибирский ФО	2870	3339	3789	4879	5678
Уральский ФО	2472	2618	3260	3650	4115
Приволжский ФО	3760	4493	5291	6449	7709
Северо-Кавказский ФО	895	942	1419	2224	2164

Результаты, полученные в ходе мониторинга, и их сравнение с данными мировой статистики о частоте встречаемости аутизма примерно у 1 ребенка из 100 детей общей детской популяции [1; 23] продолжают свидетельствовать о недостаточной выявляемости детей с РАС в России и о неравномерности развития системы диагностики в различных регионах.

По итогам мониторинга выявлено, что продолжает проследиваться неравномерность распределения обучающихся с РАС по уровням образования — от ранней помощи до высшего профессионального образования (таблица 3).

Среди детей с РАС охвачены деятельностью служб ранней помощи в системе образования 980 детей, — это 2,1% от общей численности обучающихся с РАС в России; 12810 детей (28%) получают образовательные услуги на уровне дошкольного образования; 31396 человек (68,5%) — это школьники, обучающиеся на уровнях начального, основного и среднего общего образования; 661 человек (1,4%) обучаются на уровне среднего профессионального образования; 12 человек (0,026%) выявлены на уровне высшего профессионального образования. Процентное соотношение почти не отличается от результатов мониторингов прошлых лет.

Небольшой охват услугами в системе образования проследивается на уровне **ранней помощи**. Это объясняется, в первую очередь, трудностями организации системы ранней помощи в Российской Федерации, несмотря на ее интенсивное развитие в ряде регионов. Только 39 субъектов РФ заявили о существовании служб ранней помощи, осуществляющих

сопровождение детей с рисками развития РАС, причем в 19 регионах из них численность детей, получающих данную услугу, составляет всего от 1 до 9 человек. В Москве охвачены деятельностью служб ранней помощи 447 детей с риском развития расстройств в спектре аутизма (45,6% от общей численности получающих данную услугу в РФ).

Анализ данных мониторинга показал, что общая численность детей с РАС на уровне **дошкольного образования** — 12810 человек, их доля в общей численности лиц с РАС немного увеличилась по сравнению с 2021 годом (на 2%) и составляет 28%.

Среди применяемых моделей организации дошкольного образования группы компенсирующего вида по-прежнему сохраняют ведущую позицию — 7232 ребенка с РАС дошкольного возраста получают образование в таких группах, что составляет 64% от общей численности детей с РАС на уровне дошкольного образования (таблица 4). Анализ результатов мониторинга по этому параметру проводился по всем субъектам РФ за исключением Москвы, которая не предоставила свои данные по этому показателю.

По итогам 2022 года, показатель численности детей, посещающих группы комбинированного вида с включением в ресурсную группу [16], увеличился на 40% и насчитывает на сегодняшний день 886 детей. Увеличилась и их доля с 6,2% до 7,8% от общей численности детей с РАС, включенных в систему дошкольного образования.

Согласно полученным сведениям, обучение детей с РАС по **адаптированной основной образовательной программе дошкольного образования** для детей

Таблица 3

Распределение детей (обучающихся) с РАС по уровням образования

Уровень образования / год	2018	2019	2020	2021	2022
Ранняя помощь	387	535	572	569	980
Дошкольное образование	6898	7192	8089	10152	12810
Начальное общее образование	8460	10149	13950	19241	21937
Основное общее образование	4310	4750	5548	7885	9004
Среднее общее образование	244	238	354	422	455
Среднее профессиональное образование	89	116	269	432	661
Высшее профессиональное образование	8	10	7	13	12

Таблица 4

Численность детей с РАС, получающих дошкольное образование по различным моделям организации образования

Модель организации образования / год	2018	2019	2020	2021	2022*
Группа комбинированного вида	1869	1932	1831	2249	2624
Группа комбинированного вида с обеспечением поддержки ребенка в ресурсной группе	187	378	278	633	886
Группа компенсирующего вида	3986	4367	5286	6281	7232
Вариативные формы дошкольного образования	843	798	520	773	451
Индивидуальное обучение на дому	162	287	174	216	120

*Без учёта г. Москва

с РАС (далее – АООП ДО РАС) проводится во всех регионах, за исключением Республик Алтай, Бурятия и Ненецкого АО. При включении детей с РАС в группы нейротипичных сверстников или детей с другими нарушениями развития их образование осуществляется по АООП, по которым обучается основной контингент этих групп.

Процент дошкольников с РАС, обучающихся по АООП ДО РАС, в 2022 году составил 72% от общего числа детей с РАС этой возрастной группы. В 2021 году эта доля составляла 58%, в 2020 году – 47%, в 2019 году всего 37%. Таким образом, прослеживается убедительная динамика увеличения числа детей с РАС, обучающихся по АООП ДО РАС. В целом, можно сделать вывод о том, что разработанная и утвержденная (22.03.2022 г.) в России Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра позволила большинству организаций России разработать свои образовательные программы, учитывающие особые потребности детей с РАС. Данная тенденция, вероятно, будет усилена в связи с принятием Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [12; 15].

Общая численность детей с РАС на уровнях **начального, основного и среднего общего образования** составляет 31396 человек, их доля в общей численности лиц с РАС – 68,5%.

По показателю численности детей, получающих общее образование по различным моделям организации образования, анализ проводился по всем субъек-

там РФ, за исключением Москвы, которая не предоставила данные. 38% школьников с РАС (10362 чел.) обучаются в отдельных коррекционных классах (таблица 5). В абсолютном значении и процентном соотношении этот показатель уменьшился по сравнению с 2021 годом, даже несмотря на увеличение общей численности обучающихся с РАС на уровнях начального, основного и среднего общего образования. Численность уменьшилась почти на 1000 учеников, доля упала на 3%.

Анализ данных мониторинга показал, что процент школьников с РАС, посещающих общеобразовательные инклюзивные классы, составил 20% (5368 чел.), что на 5% больше, чем в прошлом году (15,4%). Увеличилась численность детей с РАС, обучающихся в условиях инклюзии с применением модели «Ресурсный класс», и составила 2105 человек (7,8%), но увеличения их доли по сравнению с прошлым годом не произошло, что свидетельствует о ряде трудностей внедрения такой модели – нормативно-правовых, организационных, кадровых, финансовых.

Заслуживает внимания факт уменьшения в абсолютном значении численности обучающихся, для которых образование организовано в формате индивидуального обучения на дому; долевое значение, несмотря на динамику роста общей численности, уменьшилось на 2%.

Незначительное увеличение доли учащихся с РАС, получающих инклюзивное образование, и уменьшение доли детей, обучающихся индивидуально на дому, тем не менее, указывает на расширение возможностей включения детей в систему общего образования.

Таблица 5

Численность детей, получающих начальное, основное и среднее общее образование по различным моделям организации образования

Модель организации образования / год	2018	2019	2020	2021	2022*
Общеобразовательный (инклюзивный) класс	2118	2370	3016	4244	5368
Инклюзивный класс с обеспечением поддержки ребенка в ресурсном классе	529	758	1402	2081	2105
Отдельный (коррекционный) класс	5461	6767	8103	11354	10362
Индивидуальное обучение на дому	5138	5944	7331	9870	9172

*Без учёта г. Москва

Данные мониторинга указывают на то, что доля школьников, для которых разработана **адаптированная основная общеобразовательная программа общего образования** (далее — АООП ОО) для обучающихся с РАС, составляет 58%; в 2021 году этот показатель составлял 54%. В 2022 году 42% учеников с РАС проходили обучение по иным программам, в том числе по АООП для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, задержкой психического развития, умственной отсталостью (нарушениями интеллекта), тяжелыми множественными нарушениями развития.

Несмотря на выраженную положительную динамику по сравнению с 2021 годом, такой результат является свидетельством существенного дефицита системы обучения лиц с РАС. Отсутствие в образовательных организациях специфических АООП, разработанных и реализуемых для обучающихся с РАС при их включении в группу сверстников с другими особенностями развития, указывает на то, что их особые образовательные потребности не учитываются. Такая ситуация может быть связана с тем, что специалисты, работающие в «неоднородных» классах, не владеют технологиями индивидуализации образовательных программ, позволяющих реализовывать различные варианты АООП в условиях одного класса. Особым рискам подвержены учащиеся 5–9 классов, для которых не предусмотрен отдельный ФГОС обучающихся с ОВЗ. Ученики с РАС в этом возрасте обучаются по ФГОС основного общего образования вместе с нейротипичными сверстниками или по ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Представленная картина характерна для большинства регионов, статистически значимых отличий на уровне субъектов РФ не наблюдается. Однако необходимо отметить, что только 3 региона из 85, принимавших участие в мониторинге, заявили о полном отсутствии АООП для обучающихся с РАС. Это Калмыкия, Ненецкий автономный округ и Санкт-Петербург. Если для первых двух регионов в силу их географических особенностей и довольно малой численности выявленных школьников с РАС (22 и 1 человек соответственно) это может быть оправданным, то для Санкт-Петербурга такая ситуация является экстраординарной.

Перспективы позитивных изменений такой ситуации высоки в связи с утверждением Федеральных адаптированных образовательных программ для об-

учающихся с ограниченными возможностями здоровья на всех уровнях общего образования, предъявляющих стандартные требования к образовательной деятельности общеобразовательных организаций [3; 8; 9; 14].

Показатель включенности детей с РАС в очный формат обучения, соответствующий их особым образовательным потребностям, вырос по сравнению с прошлым 2021 годом с 90% до 92% от общей численности обучающихся с РАС (таблица 6).

Однако можно предположить, что большинство детей, получающих образование на дому (таблица 5), включены в статистическую отчетность как обучающиеся в очном формате. Это указывает на то, что несмотря на формальное причисление ребенка к очной форме обучения, в реальности его потребности в социализации не удовлетворяются, поскольку он не посещает школу [10].

Увеличилась численность студентов, обучающихся по **программам среднего профессионального образования (СПО)**, — с 432 человек в 2021 году до 661 в 2022 году. Их доля в общей численности лиц с РАС осталась на уровне 2021 года и составляет на данный момент 1,4%. Увеличилось количество регионов, вовлеченных в данную работу, — с 37 в 2021 году до 49 в 2022 году, но данную услугу получают (по данным органов исполнительной власти субъектов РФ, осуществляющих государственное управление в сфере образования) от 1 до 10 человек в регионе. Наилучший показатель отмечается в Москве: в 2022 году доля обучающихся на уровне СПО составила 6% от общей численности обучающихся с РАС данного региона. Необходимо также отметить, что, например, Тульская область успешно подтверждает свою системную работу в области организации обучения лиц с РАС на уровне СПО: 21 обучающийся в 2020 году, 20 — в 2021 году, 25 — в 2022 году, что составляет около 4% от общей численности лиц с РАС, выявленных в регионе. Также Смоленская и Саратовская области заявили, что около 4% учащихся от общей численности обучающихся с РАС получают образование на уровне СПО [2].

Обеспеченность обучающихся с РАС сопровождением специалистов

В результате анализа данных мониторинга выявлено, что кадровая проблема по обеспечению обучающихся с РАС специалистами остается актуальной (таблицы 7, 8). В 2021 году отмечались позитивные

Таблица 6

Численность обучающихся с РАС по формам обучения

Год / форма обучения	Очная	Очно-заочная	Заочная	Вне организации
2018	18114	1459	637	305
2019	20023	2079	720	324
2020	25801	1885	694	413
2021	34952	2625	1024	516
2022	42588	1787	841	602

изменения ситуации с обеспеченностью детей с РАС помощью специалистов психолого-педагогического сопровождения. Однако в 2022 году система кадрового обеспечения не смогла оперативно среагировать на рост численности обучающихся с РАС, увеличив число специалистов. В 2021 году необходимую психологическую поддержку получали 98% учащихся с РАС (38470 из 39117), в 2022 году этот показатель снизился на 14 пунктов и составил 84% (38503 уже из 45888). Прирост в 2022 г. общей численности детей с РАС по сравнению с 2021 годом на 17% повлек за собой диспропорциональное снижение объемов психологической помощи. Динамику обеспеченности специалистами в течение последних лет можно проследить по таблицам 7 и 8.

Похожая ситуация произошла с обеспечением потребности в социальных педагогах. Отрицательный эффект в процентном отношении усилился снижением абсолютных значений. Поддержку от социальных педагогов в 2022 году получали всего 56% (25888) обучающихся с РАС, в то время как в 2021 году почти 70% (27116 человек) детей с РАС были обеспечены их помощью.

В абсолютном значении увеличилась численность детей, получающих услуги дефектолога, — на 4655 человек, но в процентном отношении осталась на уровне 2021 года, что составило 66%. Это подтверждает необходимость подготовки молодых специалистов по разработанной в 2021 году примерной Основной образовательной программе высшего образования направления «Специальное (дефектологическое) образование» (уровень бакалавриата), профиль подготовки «Образование и психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра».

Примерно такая же динамика (уменьшение на 1%) наблюдается в части получения детьми с РАС логопедической помощи. В 2022 году логопедическую помощь получает 73% обучающихся (33699 человек), в прошлом году этот показатель составил — 74% (28913 человек).

Увеличение численности учащихся с РАС, охваченных тьюторским сопровождением, на 4276 человек незначительно изменило ситуацию в процентном отношении по сравнению с прошлым годом и составило 37% (в 2021 году — менее 33%) от общей численности обучающихся с РАС. Проблема организации тьюторского сопровождения остается актуальной, но отмечается важная тенденция увеличения доли детей, обеспеченных тьюторским сопровождением.

Состояние дел в Российской Федерации с получением лицами с РАС сопровождения ассистента-помощника и в 2022 году не изменилось кардинально, что отражает небольшую потребность в услугах данного специалиста у лиц с РАС.

Таким образом, процесс обучения лиц с РАС обеспечен кадрами недостаточно. Трудности организации сопровождения связаны в том числе с невысоким уровнем подготовки специалистов. Результаты мониторинга показали, что более чем 34448 педагогам различных специальностей, работающим с лицами, имеющими РАС, необходимо пройти соответствующие курсы повышения квалификации по направлениям их деятельности

Финансовые условия обеспечения образования обучающихся с РАС

В целях выявления размеров финансового обеспечения для создания необходимых специальных образовательных условий для обучающихся с РАС в

Таблица 7

Численность детей с РАС, получающих сопровождение специалистов (обеспеченность обучающихся с РАС специалистами)

Специалист / год	2018	2019	2020	2021	2022
Педагог-психолог	14940	18532	23341	38470	38503
Учитель-дефектолог	9926	11904	16136	25789	30444
Учитель-логопед	12352	14914	19137	28913	33699
Социальный педагог	8738	10443	13113	27116	25888
Тьютор	1926	2999	5453	12864	17140
Ассистент (помощник)	700	925	1722	1725	2094

Таблица 8

Доля детей с РАС, получающих сопровождение специалистов, в динамике

Специалист / год	2018	2019	2020	2021	2022
Педагог-психолог	65%	80%	80%	98%	84%
Учитель-дефектолог	43%	52%	55%	66%	66%
Учитель-логопед	54%	65%	66%	74%	73%
Социальный педагог	38%	45%	45%	70%	56%
Тьютор	8,50%	13%	19%	33%	37%
Ассистент (помощник)	3%	4%	5%	4%	5%

мониторинг включен параметр наличия в субъектах поправочных (корректирующих) коэффициентов подушевого финансирования образования обучающихся с РАС по категориям: для имеющих статус ОВЗ и для имеющих статус ребенок-инвалид.

Результаты мониторинга показали большой разброс по стране установленных поправочных (корректирующих) коэффициентов. В большинстве регионов установлены коэффициенты в размере от 0,1 до 4 или фиксированные доплаты к окладам педагогических работников.

В 2022 году 17 регионов из 85 заявили об отсутствии в субъекте поправочных (корректирующих) коэффициентов финансирования образования обучающихся с РАС, в 2021 году таких было 12. Причины снижения показателей не ясны. Это может быть как следствием отсутствия у регионов возможностей дополнительного финансирования в целях сопровождения детей-инвалидов, так и ошибками статистического учета.

Связи наличия коэффициентов финансирования в регионе (или даже увеличенного коэффициента) и обеспеченности специалистами в результате мониторинга выявлено не было. Белгородская область, не имея поправочного (корректирующего) коэффициента финансирования образования обучающихся с РАС, показывает почти 100% обеспеченности специалистами психолого-педагогического сопровождения. В то же время, регионы Дальневосточного федерального округа — Приморский край с коэффициентом 2; Республика Саха (Якутия) с коэффициентом 13,03 в дошкольном образовании и 5,2 в начальной школе; Сахалин с коэффициентом от 4,89 до 3,15, в зависимости от уровня образования, — могут обеспечить специалистами только порядка 49–55% обучающихся с РАС своего региона.

Таким образом, помимо введения поправочных (корректирующих) коэффициентов финансирования в соответствии с Примерной методикой [11] и инструментарием определения нормативных затрат на оказание государственных (муниципальных) услуг по реализации адаптированных основных образовательных программ, региональным органам исполнительной власти субъектов РФ необходимо обеспечить целевое использование средств, дополнительно выделяемых образовательным организациям на организацию качественного психолого-педагогического сопровождения и обучения по образовательным моделям, требующим значительного объема финансирования.

Ресурсная поддержка системы образования и сопровождения детей с РАС на региональном уровне

В ходе проведенного мониторинга были проанализированы данные о наличии в субъектах РФ региональных ресурсных центров по организации комплексного сопровождения детей с РАС, осуществ-

ляющих координирующие функции в регионах по данному направлению работы и оказывающих влияние на включенность детей с РАС в систему образования, качество оказываемой помощи и, как следствие, на статистические показатели.

Ситуация с развитием региональных ресурсных центров в различных регионах складывается по-разному. В ходе мониторинга 2022 года 56 субъектов РФ (в 2021 году — 52) заявили о существовании в регионе одного или нескольких РРЦ. По данным регионов, всего в России действует 64 РРЦ, из них большинство — 30 РРЦ — организованы на базе центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. Есть центры, созданные на базе общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ — 5 и 17 РРЦ соответственно. На базе учреждений высшего и среднего профессионального образования продолжают действовать 3 РРЦ.

На базе организаций социальной защиты в России созданы 6 РРЦ. В Астраханской и Новгородской областях такой центр единственный в регионе. В остальных случаях в регионе есть еще по одному РРЦ, созданному уже в структуре организации образования, — в Волгоградской, Новосибирской, Ульяновской областях.

В 7 регионах России функционируют не по одному, а по несколько РРЦ. Например, в Нижегородской области 3 РРЦ созданы на базе организаций трёх ключевых ведомств: образования, социальной защиты, здравоохранения. В Самарской области 3 РРЦ созданы только в образовательных организациях.

РРЦ, созданный на базе организаций системы здравоохранения, остался только в Нижегородской области. В Республике Бурятия функции РРЦ по РАС в 2021 году были возложены на службу ранней помощи при городской поликлинике, в 2022 году — на Центр комплексной реабилитации и абилитации детей-инвалидов уже в системе образования.

В перечне РРЦ 2022 года отсутствует и РРЦ, созданный на базе НКО в Калмыкии: РОО помощи и поддержки семьям с детьми-аутистами по Республике Калмыкия «Тенгрин Эдста» («Отмеченные небом»), который был заявлен в мониторинге 2021 года. В 2022 году Республика Калмыкия не представила информацию о существовании РРЦ в своём регионе.

Республика Татарстан ежегодно в мониторингах меняет информацию о РРЦ региона. В этом году заявлено об отсутствии РРЦ, несмотря на активно развивающуюся систему помощи детям с РАС.

Слабо представлен созданными РРЦ Дальневосточный ФО: они есть всего в 3 регионах из 9. Отмечается успешность работы РРЦ Хабаровского края (в регионе 281 обучающийся с РАС), поддержанного консультационной и методической помощью Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра Московского государственного психолого-педагогического университета.

В Приморском крае, Амурской области, на Сахалине, Камчатке, в Магадане — в регионах, в которых выявлены соответственно 828, 127, 295, 206, 93 обучающихся с РАС, не созданы условия ресурсной поддержки системы образования и сопровождения лиц с РАС.

В Московской области формально РРЦ не создан, но указываются 2 учреждения — Научно-методический центр сопровождения обучения детей с ОВЗ Института развития образования государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Московской области «Академия социального управления» и Государственное казенное общеобразовательное учреждение «Областной центр диагностики, образования и коррекции», на которые возложены функции РРЦ по организации комплексного сопровождения детей с РАС».

Анализ ситуации в отношении развития региональных ресурсных центров в России показывает, что вопрос становления сети таких центров в соответствии с Методическими рекомендациями Министерства образования и науки РФ «Организация деятельности регионального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра» [5] остается очень актуальным. В настоящий момент в 29 регионах РРЦ не созданы. Существующие центры сталкиваются с различного рода организационными барьерами, недостатками кадрового и финансового обеспечения, трудностями межведомственного и сетевого взаимодействия. Многие семьи и специалисты различных регионов не получают необходимое сопровождение и поддержку.

Таким образом, множество РРЦ по-прежнему нуждаются в консультационной и методической поддержке Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФРЦ МГППУ), а также в реализации сетевых проектов, нацеленных на развитие системы помощи детям с РАС и включение детей с РАС в систему общего образования.

Заключение и выводы

Анализ результатов проведенного Всероссийского мониторинга позволил выявить основные тенденции, возможности и дефициты включения детей и подростков с РАС в систему общего образования и определить перспективные направления в развитии системы сопровождения детей с РАС в России, актуальные на данном этапе.

В 2022 году по сравнению с 2021 годом выявлена положительная динамика по следующим показателям:

— Увеличение численности обучающихся лиц с РАС, по сравнению с 2021 годом, на 17%; прирост составил 6771 человек.

— Увеличение численности и доли (на 14%) дошкольников с РАС, обучающихся по АООП дошкольного образования детей с РАС, по сравнению с 2021 годом, что свидетельствует об учете их особых образовательных потребностей в ходе образовательного процесса.

— Увеличение доли школьников с РАС, для которых разработаны и применяются АООП начального и основного общего образования, на 4% по сравнению с 2021 годом.

— Небольшое увеличение доли учащихся с РАС, получающих инклюзивное образование, и уменьшение доли детей, обучающихся индивидуально на дому, что указывает на расширение возможностей их включения в систему общего образования.

Проведенный анализ выявил следующие проблемные зоны:

— Недостаточная выявляемость РАС, неравномерность развития системы диагностики и статистического учета в различных регионах.

— Минимальный охват услугами в системе образования на уровне ранней помощи, среднего общего и профессионального образования.

— Доля школьников, для которых в образовательных организациях разработана АООП для обучающихся с РАС, составляет всего 58%, что является существенным дефицитом системы обучения лиц с РАС. Отсутствие в образовательных организациях специфических АООП, разработанных и реализуемых для обучающихся с РАС при их включении в группу нейротипичных сверстников и учащихся с другими особенностями развития, указывает на то, что их особые образовательные потребности не учитываются.

— Недостаточная обеспеченность обучающихся с РАС поддержкой специалистов психолого-педагогического сопровождения, включенных в процесс обучения детей с РАС.

— Несформированность во многих регионах модели деятельности региональных ресурсных центров помощи детям с РАС, задача которых заключается в адресном сопровождении семей и ресурсной поддержке специалистов образовательных и других организаций.

Наиболее актуальными мероприятиями, нацеленными на развитие региональных систем сопровождения лиц с РАС, в соответствии с результатами мониторинга, являются:

— Внедрение в работу региональных организаций здравоохранения современных скрининговых и диагностических инструментов, нацеленных на выявление детей с рисками развития РАС и на диагностику РАС и включенных в Клинические рекомендации Министерства здравоохранения Российской Федерации «Расстройства аутистического спектра: диагностика, лечение, реабилитация, профилактика» [7].

— Внедрение в работу общеобразовательных организаций Федеральных адаптированных образова-

тельных программ дошкольного, начального, основного общего образования для обучающихся с ОВЗ в целях максимального учета особых образовательных потребностей и обеспечения качественного образования детей с РАС [12; 13; 14].

— Внедрение на региональном и муниципальном уровнях инклюзивных образовательных моделей, технологий и практик, способствующих включению детей с РАС в систему общего образования [3].

— Организация подготовки кадров в педагогических вузах по разработанной в 2021 году примерной ООП ВО, направление «Специальное (дефектологическое) образование» (уровень бакалавриата),

профиль подготовки «Образование и психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра».

— Внедрение в субъектах РФ «Методики нормативных затрат на оказание государственных (муниципальных) услуг по реализации адаптированных основных образовательных программ» в целях создания специальных образовательных условий для обучающихся с РАС [6].

— Организация сетевого взаимодействия ФРЦ МГППУ и РРЦ, а также РРЦ с другими региональными организациями, осуществляющими сопровождение и образование детей с РАС. ■

Литература

1. Всеобъемлющие согласованные усилия по лечению всего спектра нарушений, связанных с аутизмом: Доклад Секретариата № EB133/4 / Всемирная организация здравоохранения. Женева, 8 апреля 2013. 9 с.
2. Межведомственный комплексный план мероприятий по повышению доступности среднего профессионального и высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе профориентации и занятости указанных лиц: № 14000п-П8 [Электронный ресурс] / Правительство РФ. Москва, 2021. 44 с. URL: <https://autism-frc.ru/education/mezhvedomstvennyye-kompleksnyye-planu> (дата обращения: 14.09.2023).
3. Межведомственный комплексный план мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года): № 14068п-П8 [Электронный ресурс] / Министерство просвещения РФ. Москва, 2023. 40 с. URL: <https://autism-frc.ru/education/mezhvedomstvennyye-kompleksnyye-planu> (дата обращения: 14.09.2023).
4. Морозов С.А., Морозова С.С., Морозова Т.И. Некоторые проблемы инклюзии при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2020. Том 18. № 1. С. 51–61. DOI: 10.17759/autdd.2020180106
5. Организация деятельности регионального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра: Методические рекомендации / ФРЦ МГППУ. Москва, 2017. 11 л.
6. Письмо от 31.01.2023 № АБ-356/07: О финансовом обеспечении образования обучающихся с ОВЗ / Министерство просвещения РФ. Москва, 2023. 7 с.
7. Постановление от 17.11.2021 № 1968: Об утверждении Правил поэтапного перехода медицинских организаций к оказанию медицинской помощи на основе клинических рекомендаций, разработанных и утвержденных в соответствии с частями 3, 4, 6–9 и 11 статьи 37 Федерального закона «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» [Электронный ресурс] / Правительство РФ. Москва, 2021. 3 с. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202111190015> (дата обращения: 14.09.2023).
8. Приказ от 18.05.2023 № 370: Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования [Электронный ресурс] / Министерство просвещения РФ. Москва, 2023. 5683 с. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307140040> (дата обращения: 14.09.2023).
9. Приказ от 18.05.2023 № 372: Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования [Электронный ресурс] / Министерство просвещения РФ. Москва, 2023. 3909 с. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130044> (дата обращения: 14.09.2023).
10. Приказ от 22.03.2021 № 115: Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования [Электронный ресурс] / Министерство просвещения РФ. Москва, 2021. 16 с. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202104200066> (дата обращения: 14.09.2023).
11. Приказ от 22.09.2021 № 662: Об утверждении общих требований к определению нормативных затрат на оказание государственных (муниципальных) услуг в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего, среднего профессионального образования, дополнительного образования детей и взрослых, дополнительного профессионального образования для лиц, имеющих или получающих среднее профессиональное образование, профессионального обучения, опеки и попечительства несовершеннолетних граждан, применяемых при расчете объема субсидии на финансовое обеспечение выполнения государственного (муниципального) задания на оказание государственных (муниципальных) услуг (выполнение работ) государственным (муниципальным) учреждением [Электронный ресурс] / Министерство просвещения РФ. Москва, 2021. 53 с. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202111150021> (дата обращения: 14.09.2023).
12. Приказ от 24.11.2022 № 1022: Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / Министерство просвещения РФ. Москва, 2022. 739 с. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202301270036> (дата обращения: 14.09.2023).

13. Приказ от 24.11.2022 № 1023: Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / Министерство просвещения РФ. Москва, 2022. 1215 с. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303220005> (дата обращения: 14.09.2023).
14. Приказ от 24.11.2022 № 1025: Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы основного общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / Министерство просвещения РФ. Москва, 2022. 2105 с. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303220006> (дата обращения: 14.09.2023).
15. Приказ от 25.11.2022 № 1028: Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования [Электронный ресурс] / Министерство просвещения РФ. Москва, 2022. 236 с. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (дата обращения: 14.09.2023).
16. Приказ от 31.07.2020 № 373: Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования [Электронный ресурс] / Министерство просвещения РФ. Москва, 2020. 13 с. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009010021> (дата обращения: 14.09.2023).
17. Распоряжение от 18.12.2021 № 3711-р [Об утверждении Концепции развития в РФ системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на период до 2025 года] [Электронный ресурс] / Правительство РФ. 45 с. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202112280026> (дата обращения: 14.09.2023).
18. Khaustov A.V., Shumskih M.A. Динамика в развитии системы образования детей с расстройствами аутистического спектра в России: результаты Всероссийского мониторинга 2020 года // Аутизм и нарушения развития. 2021. Т. 19. № 1. С. 4–11. DOI:10.17759/autdd.2021190101
19. Khaustov A.V., Shumskih M.A. Динамика в развитии системы образования детей с расстройствами аутистического спектра в России: результаты Всероссийского мониторинга 2021 года // Аутизм и нарушения развития. 2022. Т. 20. № 3. С. 6–14. DOI:10.17759/autdd.2022200301
20. Khaustov A.V., Shumskih M.A. Организация образования обучающихся и результаты Всероссийского мониторинга 2018 года // Аутизм и нарушения развития. 2019. Т. 17. № 3. С. 3–11. DOI:10.17759/autdd.2019170301
21. Garrad T.A., Rayner C., Pedersen S. Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders // Journal of Research in Special Educational Needs. 2019. Vol. 19. № 1. Pp. 58–67. DOI:10.1111/1471-3802.12424
22. Nuske H.J., Hassrick E.M.-G., Bronstein B. et al. Broken bridges – new school transitions for students with autism spectrum disorder: A systematic review on difficulties and strategies for success // *Autism*. 2019. Vol. 23. № 2. Pp. 306–325. DOI:10.1177/1362361318754529
23. Zeidan J, Fombonne E., Scora J. et al. Global prevalence of autism: A systematic review update // *Autism Research*. 2022. Vol. 15. № 5. Pp. 778–790. DOI:10.1002/aur.2696

References

1. Vseob'emlyushchie soglasovannye usiliya po lecheniyu vsego spektra narushenii, svyazannykh s autizmom: Doklad Sekretariata no. EB133/4 [Comprehensive and coordinated efforts for the management of autism spectrum disorders: Report by the Secretariat no. EB133/4] / World Health Organization. Geneva, 8 April 2013. 9 p. (In Russ.)
2. Mezhvedomstvennyi kompleksnyi plan meropriyatii po povysheniyu dostupnosti srednego professional'nogo i vysshego obrazovaniya dlya invalidov i lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya, v tom chisle proforientatsii i zanyatosti ukazannykh lits: no. 14000п-П8 [Interdepartmental comprehensive plan of action for increasing the accessibility of professional and higher education for people with disabilities, including career guidance and employment of said people: no. 14000п-П8] [Web resource] / Government of Russia. Moscow, 2021. 44 p. URL: <https://autism-frc.ru/education/mezhvedomstvennye-kompleksnye-plany> (Accessed 14.09.2023). (In Russ.)
3. Mezhvedomstvennyi kompleksnyi plan meropriyatii po razvitiyu inklyuzivnogo obshchego i dopolnitel'nogo obrazovaniya, detskogo otdykha, sozdaniyu spetsial'nykh uslovii dlya obuchayushchikhsya s invalidnost'yu, s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya na dolgosrochniy period (do 2030 goda): no. 14068п-П8 [Interdepartmental comprehensive plan of action for progressing inclusive general and secondary education, children's recreation, facilitating special conditions for students for a prolonged period (until 2030): no. 14068п-П8] [Web resource] / Ministry of Education of Russia. Moscow, 2023. 40 p. URL: <https://autism-frc.ru/education/mezhvedomstvennye-kompleksnye-plany> (Accessed 14.09.2023). (In Russ.)
4. Morozov S.A., Morozova S.S., Morozova T.I. Certain Inclusion Problems in Autism Spectrum Disorders. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2020. Vol. 18, no. 1, pp. 51–61. DOI: 10.17759/autdd.2020180106. (In Russ., abstr. in Engl.)
5. Organizatsiya deyatelnosti regional'nogo resursnogo tsentra po organizatsii kompleksnogo soprovozhdeniya detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra: Metodicheskie rekomendatsii [Organizing the activity of a regional resource center for providing comprehensive support to children with autism spectrum disorders: Teaching guidelines] / Federal Resource Center of the Moscow State University of Psychology and Education. Moscow, 2017. 11 p. (In Russ.)
6. Pis'mo ot 31.01.2023 no. AB-356/07: O finansovom obespechenii obrazovaniya obuchayushchikhsya s OVZ [Letter from 31.01.2023 no. AB-356/07: On the financing for education for students with disabilities] / Ministry of Education of Russia. Moscow, 2023. 7 p. (In Russ.)

7. Postanovlenie ot 17.11.2021 no. 1968: Ob utverzhdenii Pravil po etapnogo perekhoda meditsinskikh organizatsii k okazaniyu meditsinskoj pomoshchi na osnove klinicheskikh rekomendatsii, razrabotannykh i utverzhennykh v sootvetstvii s chastyami 3, 4, 6–9 i 11 stat'i 37 Federal'nogo zakona "Ob osnovakh okhrany zdorov'ya grazhdan v Rossiiskoi Federatsii" [Resolution from 17.11.2021 no. 1968: On approving the Rules for medical organizations' gradual transition towards providing medical support based on clinical recommendations developed and approved according to parts 3, 4, 6–9 and 11 of the Article 37 of the Federal law "On the foundations of healthcare for citizens in the Russian Federation"] [Web resource] / Government of Russia. Moscow, 2021. 3 p. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202111190015> (Accessed 14.09.2023). (In Russ.)
8. Prikaz ot 18.05.2023 no. 370: Ob utverzhdenii federal'noi obrazovatel'noi programmy osnovnogo obshchego obrazovaniya [Order from 18.05.2023 no. 370: On approving the Federal educational program for basic general education] [Web resource] / Ministry of Education of Russia. Moscow, 2023. 5683 p. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307140040> (Accessed 14.09.2023). (In Russ.)
9. Prikaz ot 18.05.2023 no. 372: Ob utverzhdenii federal'noi obrazovatel'noi programmy nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Order from 18.05.2023 no. 372: On approving the Federal educational program for elementary general education] [Web resource] / Ministry of Education of Russia. Moscow, 2023. 3909 p. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130044> (Accessed 14.09.2023). (In Russ.)
10. Prikaz ot 22.03.2021 no. 115: Ob utverzhdenii Poryadka organizatsii i osushchestvleniya obrazovatel'noi deyatel'nosti po osnovnym obshcheobrazovatel'nym programmam – obrazovatel'nym programmam nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya [Order from 22.03.2021 no. 115: On approving the Procedure for organizing and executing educational activity according to basic general education programs – educational programs for elementary general, basic general and middle general education] [Web resource] / Ministry of Education of Russia. Moscow, 2021. 16 p. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202104200066> (Accessed 14.09.2023). (In Russ.)
11. Prikaz ot 22.09.2021 no. 662: Ob utverzhdenii obshchikh trebovaniy k opredeleniyu normativnykh zatrat na okazanie gosudarstvennykh (munitsipal'nykh) uslug v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego, srednego professional'nogo obrazovaniya, dopolnitel'nogo obrazovaniya detei i vzroslykh, dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya dlya lits, imeyushchikh ili poluchayushchikh srednee professional'noe obrazovanie, professional'nogo obucheniya, opeki i popечitel'stva nesovershennoletnikh grazhdan, primenyaemykh pri raschete ob"ema subsidii na finansovoe obespechenie vypolneniya gosudarstvennogo (munitsipal'nogo) zadaniya na okazanie gosudarstvennykh (munitsipal'nykh) uslug (vypolnenie rabot) gosudarstvennym (munitsipal'nykh) uchrezhdeniyem [Order from 22.09.2021 no. 662: On approving the general requirements for defining normative spendings for providing state (municipal) services in preschool, elementary general, basic general, middle general, middle professional education, further education for children and adults, further professional education for persons possessing or attaining middle professional education, professional education, custody and guardianship for minor citizens, applied when calculating the amount of subsidy on the financial provision for fulfilling the state (municipal) assignment at providing state (municipal) services (executing work) by the state (municipal) organization] [Web resource] / Ministry of Education of Russia. Moscow, 2021. 53 p. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202111150021> (Accessed 14.09.2023). (In Russ.)
12. Prikaz ot 24.11.2022 no. 1022: Ob utverzhdenii federal'noi adaptirovannoi obrazovatel'noi programmy doshkol'nogo obrazovaniya dlya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Order from 24.11.2022 no. 1022: On approving the Federal adapted educational program for preschool education for students with disabilities] [Web resource] / Ministry of Education of Russia. Moscow, 2022. 739 p. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202301270036> (Accessed 14.09.2023). (In Russ.)
13. Prikaz ot 24.11.2022 no. 1023: Ob utverzhdenii federal'noi adaptirovannoi obrazovatel'noi programmy nachal'nogo obshchego obrazovaniya dlya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Order from 24.11.2022 no. 1023: On approving the Federal adapted educational program for elementary general school education for students with disabilities] [Web resource] / Ministry of Education of Russia. Moscow, 2022. 1215 p. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303220005> (Accessed 14.09.2023). (In Russ.)
14. Prikaz ot 24.11.2022 no. 1025: Ob utverzhdenii federal'noi adaptirovannoi obrazovatel'noi programmy osnovnogo obshchego obrazovaniya dlya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Order from 24.11.2022 no. 1025: On approving the Federal adapted education program for basic general education for students with disabilities] [Web resource] / Ministry of Education of Russia. Moscow, 2022. 2105 p. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303220006> (Accessed 14.09.2023). (In Russ.)
15. Prikaz ot 25.11.2022 no. 1028: Ob utverzhdenii federal'noi obrazovatel'noi programmy doshkol'nogo obrazovaniya [Order from 25.11.2022 no. 1028: On approving the Federal education program for preschool education] [Web resource] / Ministry of Education of Russia. Moscow, 2022. 236 p. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (Accessed 14.09.2023). (In Russ.)
16. Prikaz ot 31.07.2020 no. 373: Ob utverzhdenii Poryadka organizatsii i osushchestvleniya obrazovatel'noi deyatel'nosti po osnovnym obshcheobrazovatel'nym programmam – obrazovatel'nym programmam doshkol'nogo obrazovaniya [Order from 31.07.2020 no. 373: On approving the Procedure for organizing and executing educational activity according to basic general education programs – education programs for preschool education] [Web resource] / Ministry of Education of Russia. Moscow, 2020. 13 p. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009010021> (Accessed 14.09.2023). (In Russ.)
17. Rasporyazhenie ot 18.12.2021 no. 3711-p Ob utverzhdenii Kontseptsii razvitiya v RF sistemy kompleksnoi reabilitatsii i abilitatsii invalidov, v tom chisle detei-invalidov, na period do 2025 goda [Decree from 18.12.2021 no. 3711-p: On

- approving the Concept for developing a system of comprehensive rehabilitation and habilitation for people with disabilities, including children, in Russia for up until 2025] [Web resource] / Government of Russia. 45 p. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202112280026> (Accessed 14.09.2023). (In Russ.)
18. Khaustov A.V., Shumskikh M.A. Dynamic Changes in the Development of the Educational System of Children with Autism Spectrum Disorders in Russia: Results of the 2020 All-Russian Monitoring. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2021, vol. 19, no. 1, pp. 4–11. DOI:10.17759/autdd.2021190101 (In Russ., abstr. in Engl.)
 19. Khaustov A.V., Shumskikh M.A. Dynamics in the Development of the Education System for Children with Autism Spectrum Disorders in Russia: Results of the 2021 National Monitoring. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2022, vol. 20, no. 3, pp. 6–14. DOI:10.17759/autdd.2022200301 (In Russ., abstr. in Engl.)
 20. Khaustov A.V., Shumskikh M.A. Organization of Educational Process of Students with Autism Spectrum Disorders in Russian Federation: Results of all-Russian Monitoring 2018. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2019, vol. 17, no. 3, pp. 3–11. DOI:10.17759/autdd.2019170301 (In Russ., abstr. in Engl.)
 21. Garrad T.A., Rayner C., Pedersen S. Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2019, vol. 19, no. 1, pp. 58–67. DOI:10.1111/1471-3802.12424
 22. Nuske H.J., Hassrick E.M.-G., Bronstein B. et al. Broken bridges – new school transitions for students with autism spectrum disorder: A systematic review on difficulties and strategies for success. *Autism*, 2019, vol. 23, no. 2, pp. 306–325. DOI:10.1177/1362361318754529
 23. Zeidan J, Fombonne E., Scora J. et al. Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 2022, vol. 15, no. 5, pp. 778–790. DOI:10.1002/aur.2696

Информация об авторах

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

Шумских Марина Алексеевна, кандидат педагогических наук, заместитель директора Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра Московского государственного психолого-педагогического университета (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9878-8558>, e-mail: shumskihma@mgppu.ru

Information about the authors

Artur V. Khaustov, 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, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9295>, e-mail: haustovav@mgppu.ru

Marina A. Shumskikh, PhD in Education, Deputy Director of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9878-8558>, e-mail: shumskihma@mgppu.ru

Получена 18.09.2023

Received 18.09.2023

Принята в печать 25.09.2023

Accepted 25.09.2023

ИССЛЕДОВАНИЯ РАС
RESEARCH OF ASD

Взаимодействие родителей с педагогами в процессе мониторинга психосоциального развития детей с расстройствами аутистического спектра

Кузьмичева Т.В.

Мурманский арктический университет (ФГАОУ ВО «МАУ»),
г. Мурманск, Российская Федерация
ORCID: 0000-0003-0210-798X, e-mail: tvkuzmicheva@gmail.com

Афонькина Ю.А.

Мурманский арктический университет (ФГАОУ ВО «МАУ»),
г. Мурманск, Российская Федерация
ORCID: 0000-0003-4147-0634, e-mail: julia3141@rambler.ru

Актуальность и цель. Современная инклюзивная практика образования детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) обуславливает вовлечение родителей в образовательный процесс. Одним из эффективных инструментов построения и корректировки образовательного процесса, который обеспечивает его индивидуализацию, является взаимодействие педагогов с родителями в ходе мониторинга развития детей. Цель эмпирического исследования — выявление характеристик взаимодействия родителей с педагогами в процессе мониторинга индивидуального психосоциального развития обучающихся с РАС для определения условий и способов оптимизации такого взаимодействия.

Методы и методики. Проведено анкетирование родителей по специально разработанной анкете, применялась авторская методика диалога эксперта с родителями. В работе приняли участие 9 родителей, имеющих детей с РАС 7–8 лет, которые обучаются в ресурсном классе.

Результаты. Выявлено, что в процессе мониторинга преобладают непродуктивные типы взаимодействия родителей с педагогами, характеризующиеся родительским сверхконтролем за образовательным процессом и абсолютизацией собственных знаний; делегированием ответственности педагогам при стремлении влиять на образовательный процесс; необоснованными требованиями родителей быстрых образовательных результатов от ребенка. Продуктивный тип взаимодействия проявляется в открытости к обмену информацией об особенностях ребенка, в доверии, в стремлении разделить ответственность.

Выводы. На основе сложившихся в коррекционной педагогике и психологии подходов и полученных результатов определены психолого-педагогические условия вовлечения родителей в изучение психосоциального развития детей с РАС в соответствии с этапами мониторинга: открытость информационного обмена; согласованность в оценке информации; общее понимание значимости образовательных целей. Для оптимизации взаимодействия родителей и педагогов предложены и апробированы совместные мониторинговые практики. Планируется изучение характеристик процесса взаимодействия педагогов с родителями, воспитывающими детей с РАС, в ходе мониторинга психосоциального развития детей на уровнях дошкольного и основного общего образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование; родители детей с расстройствами аутистического спектра (РАС); мониторинг психосоциального развития ребенка; взаимодействие родителей и педагогов; продуктивный и непродуктивный типы взаимодействия

Для цитаты: Кузьмичева Т.В., Афонькина Ю.А. Взаимодействие родителей с педагогами в процессе мониторинга психосоциального развития детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 3. С. 18–26. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210302>

Parent-Teacher Interaction in the Process of Monitoring the Psychosocial Development of Children with Autism Spectrum Disorder

Tatiana V. Kuzmicheva
Murmansk Arctic University,
Murmansk, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0210-798X>, tvkuzmicheva@gmail.com

Yuliya A. Afonkina
Murmansk Arctic University,
Murmansk, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4147-0634>, e-mail: julia3141@rambler.ru

Objectives. Contemporary inclusive education practices for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) present a series of challenges related to involving parents in the educational process. One effective tool for timely adjustments to the content and organization of the educational process for children with ASD, ensuring its individualization, is the interaction between teachers and parents during the monitoring of a child's psychosocial development. The aim of the research presented in this article is to identify the characteristics of parent-teacher interaction in the process of monitoring the individual psychosocial development of students with ASD and to determine the conditions and methods for optimizing such interaction.

Methods. The study employed parental questionnaires based on a developed questionnaire and an expert dialogue methodology with parents. The sample consisted of nine parents of 7–8-year-old children with ASD who are enrolled in a resource classroom.

Results. have shown that in the interaction between parents and educators during the monitoring process, non-productive types predominate. These non-productive types are characterized by excessive control over the educational process, the absolute reliance on one's own knowledge, the delegation of responsibility to educators while seeking to influence the educational process, and the demand for rapid positive changes in the child's educational outcomes. Productive interaction, on the other hand, is characterized by openness to sharing information about the child's unique characteristics, trust, and a shared sense of responsibility. Based on the obtained results, psychological and pedagogical conditions for involving parents in the study of the psychosocial development of children with ASD have been identified, in accordance with the monitoring stages. As a means of optimizing the interaction between parents and educators, joint monitoring practices have been proposed and tested.

Conclusions. Drawing from established approaches in corrective pedagogy and psychology, as well as the synthesis of empirical research results, this article provides a rationale for the psychological and pedagogical conditions necessary to involve parents in the study of a child's psychosocial development with ASD. These conditions lay the foundation for meaningful and productive collaboration between parents and educators.

Keywords: inclusive education, parents of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), monitoring of psychosocial development, interaction between parents and teachers, productive and non-productive interaction types

For citation: Kuzmicheva T.V., Afonkina Yu.A. Parent-Teacher Interaction in the Process of Monitoring the Psychosocial Development of Children with Autism Spectrum Disorder. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2023. Vol. 21, no. 3, pp. 18–26. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210302> (In Russian; abstract in English).

Введение

При планировании и корректировке инклюзивного образовательного процесса обучающихся с ограниченными возможностями здоровья важны поддержка и активное участие всех субъектов образовательной среды, учитывающих образовательные потребности детей [1]. Значительные трудности возникают при включении в систему инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) [5; 12]. Один из

факторов, влияющих на преодоление трудностей, — активное взаимодействие родителей и педагогов в индивидуализированном процессе обучения и воспитания, предполагающем построение вариативных образовательных траекторий. Однако такое взаимодействие бывает едва ли не самым проблемным и противоречивым моментом, создающим барьеры для включения обучающихся с РАС в образовательный процесс.

В работах отечественных исследователей в качестве основных проблем в семьях детей с РАС, наря-

ду со сложностями получения специальной помощи, самореализации, организации занятости, определены проблемы воспитания, обусловленные выраженной спецификой детского развития и поведения [9; 10; 11]. Кроме того, родители детей с РАС, проявляя высокую активность в поиске информации об аутизме, общаясь в социальных сетях, в то же время зачастую критически относятся к мнениям специалистов и дистанцируются от общения с ними [5]. К тому же представления родителей о проблемах развития ребенка с РАС отличаются противоречивостью и несовпадением с мнениями специалистов. Так, в работе С.А. Морозова, С.С. Морозовой и Т.И. Морозовой показано, что родители в большей степени, чем специалисты, обращают внимание на речевые нарушения и значительно недооценивают проявления у детей интеллектуальной недостаточности [8]. Закономерным следствием перечисленных проблем являются родительские ошибки в вопросах образования ребенка с РАС [13].

В работах зарубежных ученых также отражены аспекты взаимодействия родителей детей с РАС и педагогов. С эффективностью их общения связывается решение проблем учеников. Так, делается акцент на коммуникативных барьерах, способом устранения которых авторами рассматривается обсуждение в диаде родитель — учитель трудностей, с которыми сталкивается ребенок в семейной среде и в школе. Такие обсуждения оказывают положительное влияние на расширение соответствующего поведенческого репертуара взрослых [14]. В контексте обсуждения интерес представляет исследование, показывающее на основе результатов опроса родителей и педагогов, что дети с аутизмом в школе менее вовлечены в общение, чем дома [15]. Решение данной проблемы может составить предмет взаимодействия взрослых и создать условия для преодоления имеющихся коммуникативных барьеров.

Эти факторы определяют необходимость разрешения существенных трудностей включения родителей детей с РАС во взаимодействие с педагогами, что может быть достигнуто, на наш взгляд, путем вовлечения родителей в реализуемый педагогами мониторинг психосоциального развития обучающихся.

Учебная деятельность детей с РАС сопровождается многочисленными трудностями, связанными со спецификой у детей моторного развития, эмоционально-волевой сферы, поведения, вербальной и невербальной коммуникации, выявление и интерпретация которых педагогом требуют комплексного и длительного взаимодействия с родителями. Значительно выраженная неоднородность состава обучающихся с РАС обуславливает различия образовательных потребностей, с учетом которых должны дифференцироваться образовательные маршруты и создаваться соответствующие им условия обучения и воспитания.

В подобных случаях цель проводимого мониторинга состоит в построении целостной картины раз-

вития ребенка с РАС, объективно раскрывающей как его дефициты, так и внутренние (психологические), и внешние (социальные) ресурсы, актуализация которых позволит обогащать образовательный потенциал ученика.

На важность совместных мониторинговых практик родителей и педагогов указывают сложившиеся подходы и результаты современных исследований. Так, на основе изучения мнений родителей, воспитывающих детей с РАС, выявлены многочисленные барьеры, снижающие удовлетворенность родителей процессом диагностики и постдиагностической поддержки [16]. По мнению О.С. Никольской, родителям детей с РАС необходима информация, которая помогла бы им разобраться в происходящем, увидеть трудности ребенка и пути их преодоления, а также адекватно оценить успешность своих действий [11]. Е.Р. Баенская в качестве одного из направлений сопровождения родителей детей с РАС выделяет оказание специалистами помощи в оценке изменений в состоянии ребенка и использование его достижений в ходе постоянного обсуждения со специалистами происходящих изменений [4]. В работах О.С. Аршатской [2] процесс оказания психологической помощи ребенку с РАС представлен через этапы совместной работы специалистов и родителей. В исследованиях Т.В. Кузьмичевой показано, что взаимодействие педагогов разного профиля в ходе совместного мониторинга индивидуального психосоциального развития ребенка, направленного на получение, уточнение и интерпретацию данных об особенностях его развития, позволяет педагогам осуществить перевод коллегальных результатов изучения в практику обучения и воспитания ребенка [6; 7].

Цель эмпирического исследования, представленного в статье, заключалась в выявлении характеристик взаимодействия родителей с педагогами в процессе мониторинга индивидуального психосоциального развития обучающихся с РАС, в определении условий и способов оптимизации такого взаимодействия.

Методы

Программа исследования

В исследовании приняли участие 9 матерей, имеющих детей 7–8 лет с РАС. Семьи полные. Возраст матерей — от 34 до 43 лет. Высшее образование имеют два человека, еще двое — среднее профессиональное, и три участника исследования — среднее общее образование. Все матери посещали уроки, регулярно участвовали в заседаниях психолого-педагогического консилиума. Дети до поступления в школу получали дошкольное образование в группах компенсирующей направленности, а на момент исследования обучались в ресурсном классе.

Исследование проводилось на протяжении 2022–2023 учебного года по следующим этапам.

Первый этап. С использованием разработанной анкеты и предложенной методики диалога эксперта с родителем нами были определены характеристики взаимодействия родителей с педагогами в процессе уточнения коллегиально полученных специалистами разного профиля мониторинговых данных об особенностях психосоциального развития детей с РАС.

В анкету были включены блоки вопросов, отражающие мнение родителей о полноте учета индивидуальных особенностей ребенка в образовательном процессе; об адаптации компонентов образовательного процесса к особенностям ребенка; об информированности родителей о создании специальных условий; о вовлеченности родителей в образовательный процесс и их удовлетворенности созданной образовательной средой. При заполнении бланка анкеты родителям предлагалось выбрать варианты ответов или указать «другое».

Диалог эксперта с родителем предполагал свободное изложение последним мнения на основе рефлексии собственного опыта, в ходе чего объективируются его представления, ожидания и переживания. Эксперт предлагал инструкцию, служившую отправной точкой диалога: «Считается, что общее понимание фактов поведения ребенка педагогами и родителями является залогом успешного обучения и воспитания. Расскажите, каково Ваше мнение на этот счет?». Далее родитель и эксперт просматривали видеофрагмент урока. Все видеофрагменты были выполнены с согласия родителей и отражали поведение их ребенка в регламентированной учебной ситуации. Родителю предлагалось описать увиденные особенности поведения ребенка на уроке. В ходе диалога родители поощрялись к рассуждениям с помощью приемов эмпатического слушания — перефразирований, уточняющих вопросов, пауз, парадоксальных интерпретаций и пр. Завершался диалог рекомендациями эксперта по оптимизации способов учета особенностей ребенка в образовательной ситуации. В качестве экспертов выступали преподаватели кафедры психологии и коррекционной педагогики Мурманского арктического университета (ФГАОУ ВО «МАУ»), имеющие соответствующую квалификацию. Длительность диалогов — от 60 до 90 минут.

Анализ высказываний родителей в ходе диалогов проводился с точки зрения следующих критериев: доверие к мнению педагогов, отражающих специфику психосоциального развития ребенка; критичность родителя к своим представлениям об особенностях развития ребенка; стремление уточнить в процессе взаимодействия с педагогами знания об особенностях ребенка, расширить опыт взаимодействия; понимание необходимости взаимодействия с педагогами в определении возможностей и способов учета специфики психосоциального развития ребенка при его обучении и воспитании; осознание ответственности за учет особенностей психосоциального развития

ребенка в образовательном процессе и необходимости достижения единства педагогических подходов и образовательных практик.

Второй этап. На основе полученных в ходе диалога родителей с экспертом данных разрабатывались психолого-педагогические условия по оптимизации их взаимодействия с педагогами в процессе изучения особенностей психосоциального развития детей и проектировались соответствующие мониторинговые практики.

Третий этап. Была проведена апробация сделанных разработок и проверена их результативность с применением методов диалог эксперта с родителем и интервью, использованных на начальном этапе.

Все родители принимали участие в этапах исследования в одни и те же сроки.

Результаты

Представим основные результаты, полученные в ходе анкетирования. Так, пятеро родителей отметили, что индивидуальные особенности их ребенка учитываются в образовательном процессе «в большинстве случаев» и еще четверо отметили, что эпизодически. Среди способов адаптации для ребенка образовательной среды всеми родителями были отмечены: адаптация окружающей обстановки и пространства, наличие адаптированной программы, занятия с разными специалистами. Семеро из опрошенных указали на оказание учителем ребенку помощи на уроке, но только четыре человека отметили эффективное использование педагогами специальных методик и технологий в образовательном процессе, что позволило их детям стать более успешным. Ответы восьмерых родителей показали, что они недостаточно вовлечены в выработку индивидуального подхода к организации обучения и воспитания их ребенка. Достаточно информированы об организации специальных условий в школе четыре участника исследования, остальные информированы недостаточно. Пять человек отметили малую информированность о создании специальных условий, которые учитывали бы особенности именно их ребенка. Считают себя в полной мере включенными в образовательный процесс шестеро родителей. Двое из опрошенных указали, что психолого-педагогические условия полностью комфортны для их ребенка, а остальные участники анкетирования признали условия недостаточно комфортными. Также двое родителей полностью удовлетворены организацией обучения их детей в школе, еще два человека удовлетворены неполностью, и пятеро участников исследования не удовлетворены.

Анализ высказываний родителей в процессе диалога с экспертом показал, что только двое из них выражают доверие к мнению педагогов в отношении специфики психосоциального развития ребенка, которая проявляется в его поведении в образовательных

ситуациях. Шестеро родителей проявили не критичность к своим представлениям о таких особенностях: они считают, что имеющихся у них знаний о ребенке достаточно для выбора эффективных приемов управления его активностью, крайне критично относятся к мнению педагога и стремятся в определенном смысле к навязыванию ему своего взгляда. Семь человек не выразили понимания необходимости взаимодействовать с педагогами, для того чтобы наиболее точно определить способы учета особенностей развития ребенка при его обучении и воспитании, и при этом делегировали педагогу ответственность за успешность и включенность ребенка в образовательный процесс. В целом большинством родителей достижение единства с педагогами в понимании педагогических подходов и при подборе образовательных практик не рассматривается как важная совместная задача.

Кроме того, диалог эксперта с родителями показал, что их ожидания от образовательного процесса в целом и от конкретных педагогов в частности завышены в отношении сроков достижения ребенком образовательных результатов, преодоления трудностей социализации (8 человек). В ожиданиях всех родителей — участников исследования отражается стремление избавить ребенка и себя от негативного социального ярлыка и максимально приблизить его активность к тем формам, которые характерны для детей с норматипичным развитием, что сочетается с недооценкой проблем психосоциального развития ребенка. В то же время все родители выразили обеспокоенность тем, что педагоги могут быть недостаточно внимательны к особенностям ребенка, не смогут организовать его успешную деятельность на уроке/перемене, создать для него комфортные условия.

Необходимо отметить высокую требовательность родителей детей с РАС к педагогам и результатам их профессиональной деятельности по индивидуализации обучения и воспитания детей. У шестерых родителей выявлено стремление к сверхконтролю над образовательным процессом и над деятельностью педагогов в рамках их собственных представлений о ребенке и знаний о специфике аутизма, приобретенных ранее из разных источников. К моменту поступления ребенка в школу у родителей имеются достаточные знания, хотя в определенном смысле они имеют эклектичный и абсолютизированный характер: отчетливо проявляется доверие к авторитетным для них источникам информации при отрицании или недооценке наблюдений и выводов, сделанных педагогами об особенностях психосоциального развития школьника, интерпретаций поведения ребенка в образовательных ситуациях. Родители высказывают готовность получать информацию, которая позволила бы им разобраться в природе проявлений психосоциального развития своих детей и выстроить «дружественную среду» (7 человек).

В процессе диалогов с экспертом было выявлено, что все участники исследования имеют негативный

опыт образования ребенка, сложившийся на этапе дошкольного образования. По мнению всех родителей, участвующих в исследовании, такой опыт определяется недостаточной квалификацией педагогов в вопросе создания специальных образовательных условий для ребенка с РАС, их несвоевременным введением, социальным отторжением ребенка со стороны педагогов, сверстников или их родителей. Восемь из девяти опрошенных отметили недостаточный объем специальной помощи, которая была оказана их ребенку. Сходные данные получены С.С. Морозовой, Н.В. Тарасовой и С.Г. Чигриной [10]. В исследовании авторов показано, что родители дошкольников с РАС отмечают недостаточность квалификации педагогов, работающих с этой категорией детей, а также слабость организационно-методического обеспечения образовательного процесса. Около четверти опрошенных родителей проявили неудовлетворенность сопровождением их детей в дошкольной образовательной организации [10]. Кроме того, все участники исследования отметили проявления стигматизации со стороны общества, что также соотносится с результатами, полученными в современных исследованиях данной проблематики (например, в работе Ю.А. Афонькиной [3]).

Обобщение результатов проведенного эмпирического исследования позволило выделить продуктивный и непродуктивный типы взаимодействия родителей детей с РАС с педагогами в процессе уточнения знаний об особенностях психосоциального развития ребенка. Продуктивный тип предполагает открытость к обмену информацией об особенностях ребенка, критическое отношение родителей к своим оценкам поведения ребенка и желание их уточнить, доверие к мнению педагогов о специфике поведения детей и о его причинах, разделение ответственности с педагогами за организацию обучения и воспитания с учетом особенностей развития, стремление к достижению единства педагогических подходов и требований. Непродуктивные типы взаимодействия, в свою очередь, образуются различным сочетанием следующих характеристик: сверхконтроль родителей за образовательным процессом и абсолютизация собственных знаний и представлений о ребенке; отрицание мнения педагогов и их интерпретации фактов, отражающих индивидуальные особенности ребенка; делегирование педагогам полной или преобладающей меры ответственности за процесс и результаты обучения и воспитания при сохранении стремления влиять на образовательный процесс; ожидание от ребенка быстрых результатов при недооценке важности текущего момента в его социальной адаптации, обучении и воспитании.

В исследуемой выборке было отмечено преобладание непродуктивных типов взаимодействия родителей с педагогами по сравнению с продуктивным (7 и 2 человека соответственно).

Для развития продуктивного взаимодействия родителей младших школьников с РАС с педагогами

нами определены следующие психолого-педагогические условия вовлечения родителей в уточнение и обогащение знаний о психосоциальном развитии ребенка.

1. Открытый информационный обмен между родителями и педагогами фактами, которые фиксируются ими в процессе наблюдений за ребенком и отражают проявления интеллектуальных, моторных, речевых, коммуникативных, эмоциональных особенностей в разных образовательных и социальных ситуациях. Информационный обмен позволяет сформировать более полное представление о специфике психосоциального развития ребенка, о динамике развития в образовательной среде и становится основой совместной деятельности педагогов и родителей. Совместная деятельность предполагает осознанную потребность двух сторон во взаимодействии, понимании необходимости уточнения и обогащения представлений о ребенке, совместный поиск компромиссных решений возникающих проблем в его интересах.

2. Согласованная интерпретация родителями и педагогами наблюдаемых фактов, достижение понимания степени их зависимости от внешних стимулов и специфики организации детской деятельности; совместная отработка для каждого ребенка системы стимулов, позволяющих оптимальным способом регулировать его поведение в разных социальных и образовательных ситуациях, принятие решений о необходимой трансформации данной системы, об определении достаточности и результативности изменений с точки зрения достижения ребенком образовательных результатов.

3. Достижение согласованности в понимании значимости поставленных образовательных целей и задач развития ребенка, а также информирование родителей о способах их достижения для формирования четкого представления о том, как будут реализованы цели и задачи с учетом особенностей ребенка.

Взаимодействие педагогов и родителей выстраивалось в течение учебного года по определенным этапам с использованием разных мониторинговых практик. Информационным базисом такой деятельности выступали полученные в ходе мониторинга педагогами разного профиля диагностические данные о ребенке, которые взаимно уточнялись педагогами и родителями.

На первом этапе достигалась цель формирования у родителей и педагогов общих представлений об особенностях ребенка. В качестве совместных мониторинговых практик предполагалось: коллегиальное составление и описание портрета ребенка с отражением его дефицитов и сильных сторон на основе наблюдений за ним как в образовательных, так и в повседневных ситуациях; визуализация портрета и создание в классе галереи портретов учеников; использование составленного портрета в ходе консультативных бесед с родителями, его дополнение и уточнение.

На следующем этапе в качестве цели взаимодействия выступало совместное выявление динамики в

поведении ребенка, определение степени достаточности созданных специальных условий и необходимости их корректировки для достижения большего эффекта включения. Мониторинговые практики предполагали ведение дневниковых записей, где родители и педагоги кратко фиксировали свои впечатления от взаимодействия с ребенком, а также результаты еженедельного совместного анализа и интерпретацию зафиксированных фактов.

На завершающем этапе взаимодействие родителей с педагогами было направлено на проектирование процесса развития образовательных возможностей ребенка. Совместно заполнялось его портфолио, где отражались образовательные достижения в сфере академических и социальных компетенций.

В конце учебного года нами были повторно проведены анкетирование родителей и беседы по методике диалога эксперта с родителями. Полученные данные демонстрируют положительную динамику. С пяти до семи увеличилось число родителей, отметивших, что индивидуальные особенности ребенка учитываются в образовательном процессе «в большинстве случаев». Еще один участник опроса считает, что «учитываются полностью», и один указал, что «учитываются эпизодически». Восемь родителей отметили, что образовательная среда достаточно адаптивна и комфортна для их ребенка и указали на свою полную информированность о создании специальных условий, которые учитывали бы особенности психосоциального развития их ребенка. На первом этапе исследования об этом не заявил ни один из опрошенных. Один из родителей отметил, что информирован достаточно. Ни один из участников анкетирования не заявил о недостаточной информированности, в то время как ранее на это указали пятеро родителей. С двух до восьми увеличилось число родителей, которые полностью удовлетворены организацией обучения их ребенка в школе. Еще один родитель удовлетворен не полностью, хотя при первичном анкетировании такой ответ дали трое опрошенных.

В высказываниях восьмерых родителей в процессе диалога с экспертом отмечалось доверие к мнению педагогов по поводу особенностей психосоциального развития ребенка (для сравнения: в начале исследования такое доверие продемонстрировали только двое опрошенных), а также к их компетентности в организации успешной деятельности ребенка, поддержании комфортного микроклимата в классе. Эти родители продемонстрировали готовность к информационному обмену с педагогами по поводу особенностей развития ребенка, проявили стремление уточнить и расширить свои знания, а также отметили согласованность педагогических подходов к его воспитанию и обучению, общую ответственность за достижение ребенком образовательных результатов.

По завершении исследования продуктивный тип взаимодействия с педагогами в процессе мониторинга психосоциального развития ребенка с РАС был от-

мечен у восьмерых родителей из девяти, в то время как на первом этапе исследовательской работы он отмечался только у двух человек.

Выводы

Результаты представленного исследования показывают необходимость своевременной выстроенной на основе взаимодействия родителей и педагогов корректировки содержания и организации образовательного процесса с учетом особенностей индивидуального психосоциального развития детей с РАС.

Как показали результаты первичного анкетирования, образовательная среда, по оценкам родителей, нуждается в дальнейшей адаптации и не является комфортной для большинства детей. Родители мало информированы о специальных условиях в образовательной организации, обеспечивающих индивидуализацию образовательной среды.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что родители имеют потребность в уточнении и расширении имеющихся у них знаний о психосоциальном развитии своего ребенка и в подборе соответствующих методов его обучения, воспитания и социального развития. Однако существенным моментом, затрудняющим взаимодействие родителей с педагогами, выступает недостаточное доверие к результатам наблюдений педагогов и интерпретации ими фактов, отражающих специфику поведения детей в образовательных ситуациях. Следует подчеркнуть абсолютизацию большинством родителей собственных знаний и в то же время делегирование педагогам полной ответственности за процесс и результаты обучения и воспитания. Существенной причиной таких противоречий выступает негативный образовательный опыт, приобретенный родителями детей с РАС в период получения ребенком дошкольного образования, что снижает доверие родителей к специалистам и в целом к образовательной среде.

Обращает на себя внимание недостаточно продуктивное взаимодействие родителей с педагогами в процессе мониторинга психосоциального развития детей

с РАС. Преобладают непродуктивные типы взаимодействия родителей с педагогами, характеризующиеся недостаточным доверием к профессиональным мнениям педагогов и доминированием собственных знаний о ребенке, что не позволяет составить объективный портрет ребенка и разработать прогноз его развития.

Реализация совместных мониторинговых практик родителей и педагогов, при осуществлении которых происходит уточнение и расширение полученных педагогами разного профиля сведений о ребенке, позволила нам включить всех родителей во взаимодействие с педагогами и у большинства из них трансформировать непродуктивное взаимодействие в продуктивное.

Результаты представленного исследования в теоретическом аспекте обогащают представления о психолого-педагогических условиях и формах развития взаимодействия педагогов и родителей, воспитывающих детей с РАС. С практической точки зрения полученные результаты могут служить основой для выработки профилактических мер против конфликтного взаимодействия педагогов и родителей, против родительских ошибок в воспитании ребенка, а в целом — для совершенствования системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся детей с РАС и их семей.

Направлениями дальнейших исследований может выступить изучение характеристик взаимодействия родителей с педагогами в процессе мониторинга психосоциального развития ребенка с РАС на уровнях дошкольного и основного общего образования, что будет способствовать построению своего рода мониторинговой вертикали для обеспечения преемственности в индивидуализации воспитания и обучения. Также возможно изучение взаимосвязи психосоциальных особенностей личности матерей, имеющих детей с РАС, и характеристик их взаимодействия с педагогами в ходе мониторинга психосоциального развития детей. Кроме того, исследовательский интерес представляет изучение организационных условий и содержания подготовки будущих педагогов разного профиля к взаимодействию с родителями детей с РАС. ■

Литература

1. *Алехина С.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю.* Подход к моделированию инклюзивной среды образовательной организации // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 5. С. 69–84. DOI:10.17759/pse.2022270506
2. *Аршатская О.С.* Психологическая помощь ребенку раннего возраста с тенденцией формирования детского аутизма: совместная работа специалистов и родителей [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 20.05.2004. № 8. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-8/psihologicheskaja-pomosch-rebenkugannego-vozrasta> (дата обращения: 14.09.2023).
3. *Афонькина Ю.А.* Социальное отношение к «нетипичному» ребенку в региональных социумах Евро-арктических территорий России // Человек; Общество; Инклюзия. 2022. № 3. С. 45–54.
4. *Баенская Е.Р.* О психологической помощи родителям ребенка с аутизмом раннего возраста [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 14.10.2022. № 48. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-48/about-psychological-assistance-to-parents-of-a-child-with-early-age-autism> (дата обращения: 14.09.2023).

5. Дети с расстройствами аутистического спектра: проблема социальной интеграции в контексте конвергенции биомедицинской и социогуманистической парадигмы знания: монография / отв. ред. Ж.В. Савельева. Казань: МеДДоК, 2021. 272 с. ISBN 978-5-6045764-4-1.
6. Кузьмичева Т.В. Индивидуализация образовательного процесса: «девять шагов» к командному взаимодействию педагогов в процессе мониторинга // Дефектология. 2022. № 6. С. 15–23.
7. Кузьмичева Т.В. Стратегия взаимодействия педагогов в процессе мониторинга психосоциального развития ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования // Дефектология. 2021. № 6. С. 66–73.
8. Морозов С.А., Морозова С.С., Морозова Т.И. Исследование отношения родителей к особенностям развития своих детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития. 2021. Т. 19. № 4. С. 32–39. DOI:10.17759/autdd.2021190404
9. Морозов С.А., Морозова С.С., Тарасова Н.В. и др. Исследование отношений внутри семьи, имеющей ребенка с аутизмом, и ее отношений с социальным окружением // Аутизм и нарушения развития. 2023. Т. 21. № 1. С. 86–93. DOI:10.17759/autdd.2023210110
10. Морозова С.С., Тарасова Н.В., Чигрина С.Г. Исследование отношения родителей детей с аутизмом к дошкольному образованию // Аутизм и нарушения развития. 2023. Т. 21. № 2. С. 7–14. DOI:10.17759/autdd.2023210202
11. Никольская О.С. Домашнее воспитание ребенка с аутизмом [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 17.12.2014. № 20. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-20/domashnee-vozpitanie-rebenka-s-autizmom> (дата обращения: 14.09.2023).
12. Хаустов А.В., Шумских М.А. Динамика в развитии системы образования детей с расстройствами аутистического спектра в России: результаты Всероссийского мониторинга 2021 года // Аутизм и нарушения развития. 2022. Т. 20. № 3. С. 6–14. DOI:10.17759/autdd.2022200301
13. Хотылева Т.Ю., Розенблюм С.А. Иллюзии инклюзии: типичные ошибки родителей детей с РАС: Из опыта инклюзивной школы // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 3. С. 48–53. DOI:10.17759/autdd.2017150306
14. Azad G.F., Kim M., Marcus S.C. et al. Parent-Teacher Communication about Children with Autism Spectrum Disorder: An Examination of Collaborative Problem-Solving // Psychology in the Schools. 2016. Vol. 55. № 10. Pp. 1071–1084. DOI:10.1002/pits.21976
15. Krieger B., Piškur B., Beurskens A.J.H.M. et al. Parents' perceptions: Participation patterns and desires for change for children and adolescents with autism spectrum disorder – A descriptive population-based study from Switzerland [Preprint] // Child: Care, Health and Development. 24 July 2023. 16 p. DOI:10.1111/cch.13155
16. Crane L., Chester J.W., Goddard L. et al. Autism Diagnosis in the United Kingdom: Perspectives of Autistic Adults, Parents and Professionals // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2018. Vol. 48. Pp. 3761–3772. DOI:10.1007/s10803-018-3639-1

References

1. Alekhina S.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Approach to Modeling Inclusive Environment in Educational Organization. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 69–84. DOI:10.17759/pse.2022270506
2. Arshatskaya O.S. Psikhologicheskaya pomoshch' rebenku rannego vozrasta s tendentsiei formirovaniya detskogo autizma: sovmestnaya rabota spetsialistov i roditel'ei [Psychological Care for the Child of the Early age with a Tendency to Infantile Autism Formation: Joint Work of Professionals and Parents] [Web resource]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki = Almanac Institute of Special Education*, 20.05.2004, no. 8. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-8/psihologicheskaja-pomosch-rebenku-rannego-vozrasta> (Accessed 14.09.2023).
3. Afon'kina Yu.A. Sotsial'noe otnoshenie k "netipichnomu" rebenku v regional'nykh sotsiumakh Evro-arkticheskikh territorii Rossii [Social Attitude Towards an "Atypical" Child in The Regional Societies of the Euro-Arctic Territories of Russia]. *Chelovek; Obshchestvo; Inklyuziya = Human; Society; Inclusion*, 2022, no. 3, pp. 45–54.
4. Baenskaya E.R. O psikhologicheskoi pomoshchi roditel'ям rebenka s autizmom rannego vozrasta [About psychological assistance to parents of a child with early autism] [Web resource]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki = Almanac Institute of Special Education*, 14.10.2022, no. 48. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-48/about-psychological-assistance-to-parents-of-a-child-with-early-age-autism> (Accessed 14.09.2023).
5. Savel'eva Zh.V. (ed.) *Deti s rasstroistvami autisticheskogo spektra: problema sotsial'noi integratsii v kontekste konvergentsii biomeditsinskoj i sotsiogumanisticheskoi paradigmy znaniya: monografiya* [Children with autism spectrum disorders: the issue of social integration in the context of the convergence of biomedical and social/humanities knowledge paradigms: monography]. Kazan': Publ. MeDDoK, 2021. 272 p. ISBN 978-5-6045764-4-1.
6. Kuz'micheva T.V. Individualizatsiya obrazovatel'nogo protsessa: "devyat' shagov" k komandnomu vzaimodeistviyu pedagogov v protsesse monitoringa [Individualization of educational process: "nine steps" to team interaction between teachers in the monitoring process]. *Defektologiya = Defectology*, 2022, no. 6, pp. 15–23.
7. Kuz'micheva T.V. Strategiya vzaimodeistviya pedagogov v protsesse monitoringa psikhosotsial'nogo razvitiya rebenka s OVZ v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Strategy of interaction between teachers in the process of monitoring the psychosocial development of a child with disabilities in inclusive education]. *Defektologiya = Defectology*, 2021, no. 6, pp. 66–73.
8. Morozov S.A., Morozova S.S., Morozova T.I. The Study of Parent Attitude to the Developmental Features of Children with Autism. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2021, vol. 19, no. 4, pp. 32–39. DOI:10.17759/autdd.2021190404

9. Morozov S.A., Morozova S.S., Tarasova N.V. et al. Research on Relationships within a Family Having a Child with Autism, and Family Relations with the Social Environment. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2023, vol. 21, no. 1, pp. 86–93. DOI:10.17759/autdd.2023210110
10. Morozova S.S., Tarasova N.V., Chigrina S.G. Research on the Attitudes of Parents of Children with Autism to Preschool Education. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2023, vol. 21, no. 2, pp. 7–14. DOI:10.17759/autdd.2023210202
11. Nikol'skaya O.S. Domashnee vospitanie rebenka s autizmom [Family upbringing of the child with autism] [Web resource]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki = Almanac Institute of Special Education*, 17.12.2014, no. 20. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-20/domashnee-vospitanie-rebenka-s-autizmom> (Accessed 14.09.2023).
12. Khaustov A.V., Shumskikh M.A. Dynamics in the Development of the Education System for Children with Autism Spectrum Disorders in Russia: Results of the 2021 National Monitoring. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2022, vol. 20, no. 3, pp. 6–14. DOI:10.17759/autdd.2022200301
13. Khotyleva T.Yu., Rozenblyum S.A. Illusions of inclusion: typical mistakes of parents of ASD children: Inclusive school experience. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2017, vol. 15, no. 3, pp. 48–53. DOI:10.17759/autdd.2017150306
14. Azad G.F., Kim M., Marcus S.C. et al. Parent-Teacher Communication about Children with Autism Spectrum Disorder: An Examination of Collaborative Problem-Solving. *Psychology in the Schools*, 2016, vol. 55, no. 10, pp. 1071–1084. DOI:10.1002/pits.21976
15. Krieger B., Piškur B., Beurskens A.J.H.M. et al. Parents' perceptions: Participation patterns and desires for change for children and adolescents with autism spectrum disorder – A descriptive population-based study from Switzerland [Preprint]. *Child: Care, Health and Development*, 24 July 2023. 16 p. DOI:10.1111/cch.13155
16. Crane L., Chester J.W., Goddard L. et al. Autism Diagnosis in the United Kingdom: Perspectives of Autistic Adults, Parents and Professionals. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2018, vol. 48, pp. 3761–3772. DOI:10.1007/s10803-018-3639-1

Информация об авторах

Кузьмичева Татьяна Викторовна, доктор педагогических наук, директор Института педагогики и психологии, доцент, Мурманский арктический университет (ФГАОУ ВО «МАУ»), г. Мурманск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0210-798X>, e-mail: tvkuzmicheva@gmail.com

Афонькина Юлия Александровна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и коррекционной педагогики, Мурманский арктический университет (ФГАОУ ВО «МАУ»), г. Мурманск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4147-0634>, e-mail: julia3141@rambler.ru

Information about the authors

Tatiana V. Kuzmicheva, Doctor of Education, Associate Professor, Murmansk Arctic University, Murmansk, Russia, Director of Institute Pedagogy and Psychology
ORCID: 0000-0003-0210-798X, tvkuzmicheva@gmail.com

Yuliya A. Afonkina, Candidate of Psychology, Associate Professor, Murmansk Arctic University, Murmansk, Russia, Head of the Department of Psychology and Correctional Pedagogy, ORCID: 0000-0003-4147-0634, julia3141@rambler.ru

Получена 03.08.2023

Received 03.08.2023

Принята в печать 25.09.2023

Accepted 25.09.2023

Исследование связи уровня интеллектуального развития с показателями автономии у молодых людей с ментальными нарушениями, обучающихся первичным профессиональным навыкам по инклюзивной программе

Авакян Т.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0237-866X>, e-mail: avakyantv@mgppu.ru

Константинова И.С.

Региональная благотворительная общественная организация
«Центр лечебной педагогики» (РБОО ЦЛП),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8860-3268>, e-mail: irakonst@ccp.org.ru

Актуальность и цель. В связи с реформированием системы психоневрологических интернатов (ПНИ) и развитием системы сопровождаемого проживания возрастает актуальность темы социализации людей с ментальными нарушениями. Инклюзивный подход предполагает также их включение в трудовую деятельность, создание возможностей и организацию сопровождения для успешной интеграции в рабочую среду.

Методы и методики. Представлены результаты пилотажного исследования связи уровня интеллекта и степени выраженности потребности в сопровождении у молодых взрослых с ментальными нарушениями. В исследовании приняли участие респонденты с ментальными нарушениями, проходившие обучение первичным профессиональным навыкам, в возрасте от 19 до 42 лет (N=20; 9 мужчин, 11 женщин) с целью возможной интеграции в дальнейшем в трудовую деятельность. Использовался стандартизированный тест Векслера (взрослый вариант) и специально разработанный «Опросник оценки степени самостоятельности лиц с нарушениями психических функций и необходимого им сопровождения».

Результаты. Исследование интеллекта выявило широкий разброс результатов — от нормативных показателей до умеренной умственной отсталости. Потребность в той или иной степени поддержки испытывают все, в том числе и те, у кого не выявлено нарушений интеллекта. При этом у лиц с более низкими показателями вербального интеллекта обнаруживаются и более серьезные трудности в автономии, соответственно, их потребности в интенсивном социальном сопровождении гораздо выше.

Выводы. Оценка возможностей самостоятельного проживания и овладения профессиональными навыками не должна опираться только на показатель интеллектуального развития. Комплексная оценка должна проводиться с учетом развития способностей к социальному познанию, навыков коммуникации, бытовых и социальных умений. Тем не менее, у людей с ментальными нарушениями более низкие показатели вербального интеллекта предполагают большую потребность в сопровождении, в помощи и поддержке, чем у людей с более высокими показателями.

Ключевые слова: сопровождаемое трудоустройство, ментальные нарушения, потребность в помощи, самостоятельность, самообслуживание, сопровождаемое проживание, тест Векслера

Финансирование: Исследование проводится при финансовой поддержке Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее». Договор ИС/09-2021 о предоставлении целевого гранта в рамках реализации благотворительной программы «Инклюзивная среда» от 05 октября 2021 г.

Для цитаты: Авакян Т.В., Константинова И.С. 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. 2023. Том 21. № 3. С. 27–36. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210303>

CC BY-NC

The Relationship Between Level of Intelligence and Autonomy Among Young People with Mental Disabilities Studying Primary Professional Skills in an Inclusive Program

Tamara V. Avakyan

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0237-866X>, e-mail: avakyantv@mgppu.ru

Irina S. Konstantinova

Regional non-profit social organization “Center for curative pedagogics”,
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8860-3268>, e-mail: irakonst@ccp.org.ru

Objectives. In connection with the reform of the system of mental health, the system of residential institutions for psychiatric patients (PRI) and the development of assisted living, the relevance of the socialization of people with mental disorders has increased. An inclusive approach also implies their inclusion in work activities, the creation of opportunities and the organization of support for successful integration into the work environment.

Methods. The results of a pilot study of the level of intelligence and the severity of the need for support in young adults with mental disorders are presented. The study involved respondents aged 19 to 42 years (N=20; 9 men, 11 women) with mental disabilities who are being trained in primary professional skills with the aim of possible integration into work activities in the future. We used the standardized “WAIS” (Wechsler Adult Intelligence Scale) and a specially developed “Questionnaire for assessing the degree of independence of persons with mental disorders and the support they need”.

Results. The study of intelligence revealed a wide range of results – from normative indicators to moderate mental retardation. The need for some degree of support is experienced by everyone, including those who do not have intellectual disabilities. Respondents with lower levels of verbal intelligence show more significant difficulties in autonomy, respectively, they need for more intensive social support.

Conclusions. The assessment of the possibility of independent living and mastering professional skills should not be based only on the level of intellectual development. A comprehensive assessment should include the ability for social cognition, communication skills, daily living and social skills. However, lower levels of verbal intelligence determine a greater need for accompaniment, help and support. In future work, it is intended to expand the sample of study individuals by adding comparison groups.

Keywords: assisted living, independence, mental disabilities, included employment, need for assistance, WAIS test

Funding: The research protocol was approved by the Sberbank Charitable Foundation “Contribution to the Future”. Contract ИС/09-2021 on providing a targeted grant as part of the implementation of the charity program “Inclusive Environment” dated October 05, 2021.

For citation: Avakyan T.V., Konstantinova I.S. The Relationship Between Level of Intelligence and Autonomy Among Young People with Mental Disabilities Studying Primary Professional Skills in an Inclusive Program. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2023. Vol. 21, no. 3, pp. 27–36. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210303> (In Russian; abstract in English).

Введение

Проблема социализации людей с ментальными нарушениями, в том числе тех, кто проживает в учреждениях социальной защиты, привлекает все большее внимание специалистов и родителей, всего общества. Важным вкладом в интеграцию людей с инвалидностью в социум является проводимое в России реформирование системы психоневрологических интернатов (ПНИ) и развитие различных форм сопровождаемого проживания [2; 4; 8; 9; 10]. Инклюзия как процесс создания средовых возможностей для полноценной интеграции людей с физи-

ческими и ментальными нарушениями в общественную жизнь предполагает и включение в трудовую деятельность, которая также требует сопровождения. Таким образом можно говорить о развитии инклюзивной рабочей среды.

В ряде зарубежных метаанализов, посвященных изучению эффективности программ сопровождаемого трудоустройства, показано положительное влияние наличия работы на качество жизни людей с расстройствами аутистического спектра (РАС) без интеллектуальных нарушений [14], повышение уверенности в себе, степени автономности у взрослых людей с различными интеллектуальными проблемами [13]. Важ-

ность трудоустройства для людей с ментальными нарушениями и для всего общества подчеркивается и отечественными авторами [5; 6]. Развитие инклюзивной образовательной среды привело к созданию адаптированных образовательных программ, позволяющих овладеть профессиональными навыками как на базе государственных колледжей [3], так и в рамках специализированных социальных проектов [1].

В настоящее время на базе Региональной благотворительной общественной организации «Центр лечебной педагогики» с целью социализации и возможной интеграции в дальнейшую трудовую деятельность функционирует инклюзивная программа Гастрономическая модельная площадка (ГАМП), в которой в настоящий момент проходят обучение люди с различными ментальными нарушениями. Уровень интеллектуального развития рассматривается как один из факторов, определяющих возможности самостоятельного проживания. Исследование дефицитарных и сохранных сторон интеллекта может помочь сформировать индивидуальные программы обучения и дальнейшего социального сопровождения, в том числе в последующей трудовой деятельности. В рамках ГАМП проводится всестороннее обследование учащихся для определения готовности и возможности получения профессиональных навыков, но в данной статье будут представлены результаты оценки уровня их интеллекта.

Целью предлагаемого исследования является изучение структуры интеллекта у молодых взрослых с ментальными нарушениями, обучающихся в ГАМП. Выявлялось наличие связи между уровнем интеллектуального развития и способностью к самостоятельному проживанию; предполагалось, что чем выше уровень интеллекта, тем меньше выражена потребность в сопровождении при самостоятельной жизни. Решались задачи измерения уровня интел-

лекта обучающихся; измерения степени автономности обучающихся; анализ и сопоставление полученных результатов.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 20 человек с ментальными нарушениями. Подробные характеристики выборки указаны в таблице 1. Понимание обращенной речи, а также использование экспрессивной речи для коммуникации доступно всем людям.

Для определения *уровня интеллектуального развития* использовался стандартизированный тест Векслера (взрослый вариант), включающий 11 субтестов [11]. Показатель вербального интеллекта складывается из 6 субтестов: Осведомленность (оценка общего объема и уровня знаний); Понятливость (позволяет оценить практическое мышление, способность выдвигать умозаключения на основе житейского и социального опыта); Арифметический (способность к осуществлению простых арифметических операций в уме); Сходство (способность к логическому мышлению, умению осуществлять операцию обобщения); Повторение чисел (позволяет оценить объем кратковременного запоминания); Словарный (позволяет оценить способность к пониманию и умению объяснить значения слов). Невербальный интеллект оценивается с помощью 5 субтестов: Шифровка (оценивается визуальная перцепция и кинетический праксис, зрительно-моторная координация); Недостающие детали (оценивает внимание, предметный гнозис), умение обнаружить существенную отсутствующую деталь); Кубики Кооса и Складывание фигур (эти субтесты оценивают способность к пространственному анализу и синтезу); Последовательные картинки (отражает способность к умению уста-

Таблица 1

Характеристика выборки (N=20)

Пол	Число (N=20)	Возраст
мужчины	9	от 21 до 41 года (M=27,1 года)
женщины	11	от 19 до 42 лет (M=25,5 лет)
Диагноз		
Расстройство аутистического спектра (РАС)		3
Шизотипическое расстройство		1
Легкая умственная отсталость		8
Умеренная умственная отсталость		6
Тяжелая умственная отсталость		1
Эпилепсия		1
Проживают		
в семье		8
в тренировочной квартире (ранее в ПНИ)		4
в учебно-тренировочном общежитии на базе Центра содействия семейному воспитанию (ЦССВ)		7
самостоятельно (ранее в психоневрологическом интернате (ПНИ))		1

навливать причинно-следственные связи). Подсчет и оценка результатов производились по стандартизированной процедуре.

Для определения *степени выраженности самостоятельности и потребности в помощи и сопровождении* использовался «Опросник оценки степени самостоятельности лиц с нарушениями психических функций и необходимого им сопровождения», разработанный М.Е. Сиснёвой с коллегами [7]. В формате полуструктурированного интервью у респондента оценивается ряд функций, сгруппированных в 9 разделов. Дополнительно добавлены разделы, включающие наблюдения интервьюера (способность респондента вступать в коммуникацию, удерживать внимание на протяжении интервью, целенаправленность в беседе) и опрос ближайшего окружения, который касается различных сфер жизни обследуемого, его поведения и реакций, что позволяет получить более объективную оценку. Мы не будем подробно останавливаться на описании каждого из разделов, а лишь кратко перечислим их:

— Общие задачи и требования: в этом разделе вопросы касаются ориентации в собственной личности и окружающей среде (например, способность назвать свой возраст или понимание собственных ограничений);

— Обучение и применение знаний: вопросы этого раздела оценивают навыки счета, письма, умения решить простую бытовую задачу. Вопросы представлены в виде практических задач (например, прочитать объявление, записать номер телефона, посчитать небольшую сумму денег и проч.);

— Общение: оцениваются способности коммуникации (например, понятно выразить свою просьбу, потребность в чем-либо), навыки использования электронных средств для коммуникации, умение следовать устным инструкциям (например, понимание содержания объявлений в общественном транспорте);

— Мобильность: этот небольшой раздел оценивает способность респондента обратиться за помощью при передвижении (например, в случае поиска нужного адреса);

— Самообслуживание: оценивает такие навыки как умение обратиться за медицинской помощью, выбор одежды в соответствии с погодными условиями и др.;

— Бытовая жизнь: данный раздел связан с пониманием бытовых функций (покупка продуктов, умение пользоваться бытовой техникой, понимание правил безопасности в быту и др.);

— Межличностные отношения: отражают навыки взаимодействия с другими людьми, включающие понимание правил общения, эмоциональных реакций в коммуникации;

— Главные сферы жизни: отражает умение респондента распоряжаться деньгами, возможности обучаться и получить образование;

— Жизнь в сообществах, общественная и гражданская жизнь: оценивается включенность респондента в социум (наличие хобби, организация досуга, членство в каких-либо социальных группах).

По результатам обследования подсчитывается общий балл, позволяющий отнести респондента к той или иной группе в зависимости от степени самостоятельности и трудоспособности, а также определить необходимый тип и объем сопровождения. Таким образом, было выделено 5 групп:

— первая группа включает людей с достаточным уровнем автономности и не нуждающихся в помощи и сопровождении при самостоятельном проживании;

— ко второй группе могут быть отнесены люди, чья автономия затруднена незначительно (1 степень), и которым нужно сопровождение «по запросу» (I тип сопровождения);

— к третьей группе относятся люди, чья степень автономии умеренно затруднена (2 степень), и требуется «ассистирующее участие» / «контролирующее сопровождение» (II тип сопровождения);

— к четвертой группе относятся люди с выраженными ограничениями автономии (3 степень) и с потребностью в сопровождении, которое предполагает «руководящее участие и совместное выполнение» (III тип сопровождения);

— к пятой группе относятся люди, степень автономности которых значительно затруднена (4 степень), и тип сопровождения предполагает «замещающее выполнение и уход» за ними (IV тип сопровождения).

В статье мы более подробно опишем уровень когнитивного развития респондентов, а более детальный анализ результатов обследования по использованному опроснику самостоятельности будет представлен в следующих публикациях.

Исследование уровня интеллекта проводилось с конца апреля по конец июня 2022 г. очно индивидуально квалифицированным клиническим психологом, который ранее не был знаком с испытуемыми. Использовалась стандартизированная процедура. Математическая обработка проводилась с помощью программы IBM SPSS Statistics (Version 21). Для сравнения групп с разной степенью автономии использовался U-критерий Манна-Уитни, а для определения взаимосвязей между показателями вербального интеллекта и автономии — коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты обследования и их обсуждение

По результатам тестирования с помощью шкалы Векслера выявлялся актуальный интеллектуальный уровень каждого из обследуемых (рис. 1).

Как видно из диаграммы, нормативные показатели интеллекта обнаружены у 2 обследуемых (в одном случае средний уровень, в другом, — сниженная норма, среднее значение ОИП=89). Пограничные значения интеллектуального развития выявлены у 2 человек (при этом отмечается неравномерность интеллектуальных достижений, среднее значение ОИП=74,5).



Рис. 1. Распределение испытуемых по уровню интеллекта (тест Векслера, общий интеллектуальный показатель – ОИП) (N=20)

Эти данные позволяют отметить, что формальные показатели интеллектуального уровня сами по себе не в полной мере определяют способность и возможность к самостоятельному проживанию. Близкие к норме и пограничные интеллектуальные показатели выявлены у исследуемых, основные нарушения которых обусловлены расстройством аутистического спектра или шизофренического спектра. Показано, что наибольшие трудности у людей с данными нарушениями связаны с дефицитом социальных функций, в частности, с дефицитом социального познания, которое позволяет понимать и осмысливать психическое состояние других людей, что, в свою очередь, существенно влияет на социальное функционирование [15].

В недавнем исследовании S. Corbera et al. [12] группы молодых взрослых с расстройствами шизофренического спектра (N=46, средний возраст 29 лет) и аутистического спектра (N=30, средний возраст 21 год) сравнивались со здоровыми испытуемыми (N=51, средний возраст 26 лет). Уровень интеллекта оценивался с помощью теста Векслера и соответствовал нормативным значениям у всех испытуемых (средние значения по тесту Векслера: в группе с расстройствами шизофренического спектра 95,6; в группе с РАС 115,9; и в контрольной группе 110,8). В группах сравнения были выявлены более низкие показатели общей и когнитивной эмпатии, а также высокий уровень личностного дистресса, при этом связей между показателями интеллекта и уровнем социального функционирования обнаружено не было.

У остальных 16 испытуемых выявлено недоразвитие познавательной сферы до уровня легкой (N=13, среднее значение ОИП=58,7) или умеренной (N=3, среднее значение ОИП=43,7) умственной отсталости. Кроме этого, среди испытуемых с легкой умственной отсталостью у 3 человек общий показатель интеллекта находится на границе с умеренной степенью (50–51 балл). При этом не все полученные данные совпали с оценкой интеллектуального развития, отраженного в диагнозе (например, общий балл у

молодой женщины с диагнозом тяжелой умственной отсталости в данном срезе соответствовал показателю умеренной умственной отсталости). Эти несоответствия оказались характерны для лиц, проживающих в социальных учреждениях. Во время процедуры обследования большинство испытуемых демонстрировали неполное понимание социального контекста ситуации, что указывает на общее снижение уровня критичности. Это могло выражаться в нарушении социальных границ во время взаимодействия, излишней непосредственности в коммуникации (обращение на ты, вопросы экспериментатору личного характера, спонтанные высказывания о себе и о своей жизни). Иногда степень не критичности к своему поведению в ситуации обследования была выраженной и корректировалась только с внешней помощью. Так, одна из обследуемых при звонке мобильного телефона сняла трубку и начала непринужденно беседовать (звонок не был связан с чрезвычайной ситуацией, требующей немедленного ответа), другая испытуемая постоянно отвлекалась на стол, за которым работала (гладила его поверхность, задавала экспериментатору различные вопросы о нем, стремилась укунить, спонтанно высказывалась о столе во время выполнения заданий). По наблюдениям, степень не критичности сильнее проявлялась у испытуемых с более низкими показателями интеллекта, что соответствует клиническим проявлениям психического недоразвития.

Распределение испытуемых по степени выраженности самостоятельности, по результатам «Опросника оценки степени самостоятельности лиц с нарушениями психических функций и необходимого им сопровождения» [7], показало следующие результаты. Все испытуемые демонстрируют потребность в помощи и поддержке. При этом среди них нет тех, чья степень автономии предполагает третий тип сопровождения (III «Руководящее участие и совместное выполнение») или четвертый тип (IV «Замещающее выполнение и уход»). В исследуемой группе 11 человек демонстрировали незначительные затруднения

автономии («Сопровождение по запросу», тип сопровождения I) и 9 человек — умеренные затруднения автономии («Ассистирующее участие/контролирующее сопровождение», тип сопровождения II). При этом интересно отметить, что взрослые с нормативными показателями интеллекта (2 человека) так же демонстрируют потребность в поддержке и сопровождении извне (причем один на уровне незначительных затруднений, а другой — на уровне умеренных). Это еще раз подчеркивает, что формальные показатели интеллекта, соответствующие или приближающиеся к условным нормативным значениям, не означают автоматически, что человек не нуждается в сопровождающей помощи, а лишь указывают на то, что на степень социального функционирования влияют и другие показатели (например, обозначенное выше социальное познание).

Далее нами были построены усредненные когнитивные профили лиц, показывающие степень автономии и потребности в поддержке (рис. 2). Учитывались испытуемые, уровень интеллекта которых не соответствует нормативным значениям (10 и 8 человек в каждой из групп), поскольку иначе усредненные оценки по субтестам в выборке сильно бы искажались.

На рисунке 2 представлены средние показатели по субтестам шкалы Векслера. На графике видно, что в среднем показатели по всем субтестам вербального интеллекта (Осведомленность, Понятливость, Арифметический, Сходство, Повторение цифр, Словарный, Шифровка, Недостающие детали, Кубики Кооса, Последовательные картинки, Складывание фигур)

и некоторым субтестам невербального интеллекта (Недостающие детали, Последовательные картинки) ниже у испытуемых, которые в большей степени нуждаются в сопровождении и помощи. Эти результаты ожидаемы: степень когнитивного снижения отражает более низкие показатели абстрактного мышления и познавательных процессов (внимания, памяти) в целом.

Средние значения по субтестам, определяющим способность к пространственному анализу (Кубики Кооса, Складывание фигур), незначительно выше в группе лиц с более низким уровнем автономии. Эти данные требуют уточнения с расширением выборки и вероятно могут быть связаны с тем, что у людей с РАС нередко пространственные представления сохранны (и в тесте Векслера мы можем видеть высокие показатели по данным субтестам на фоне более низких показателей по другим, чаще всего вербальным, субтестам), но эти способности в меньшей степени влияют на социальное функционирование (на что и указывает степень автономии).

Дальнейшее сравнение групп испытуемых с разной степенью автономии обнаруживает ряд статистически значимых различий (табл. 2).

В среднем показатель вербального интеллекта значимо ниже в группе лиц с более низким уровнем автономии и приближается к показателям умеренной умственной отсталости; аналогичный показатель у лиц с более выраженной автономией находится в диапазоне верхней границы легкой умственной

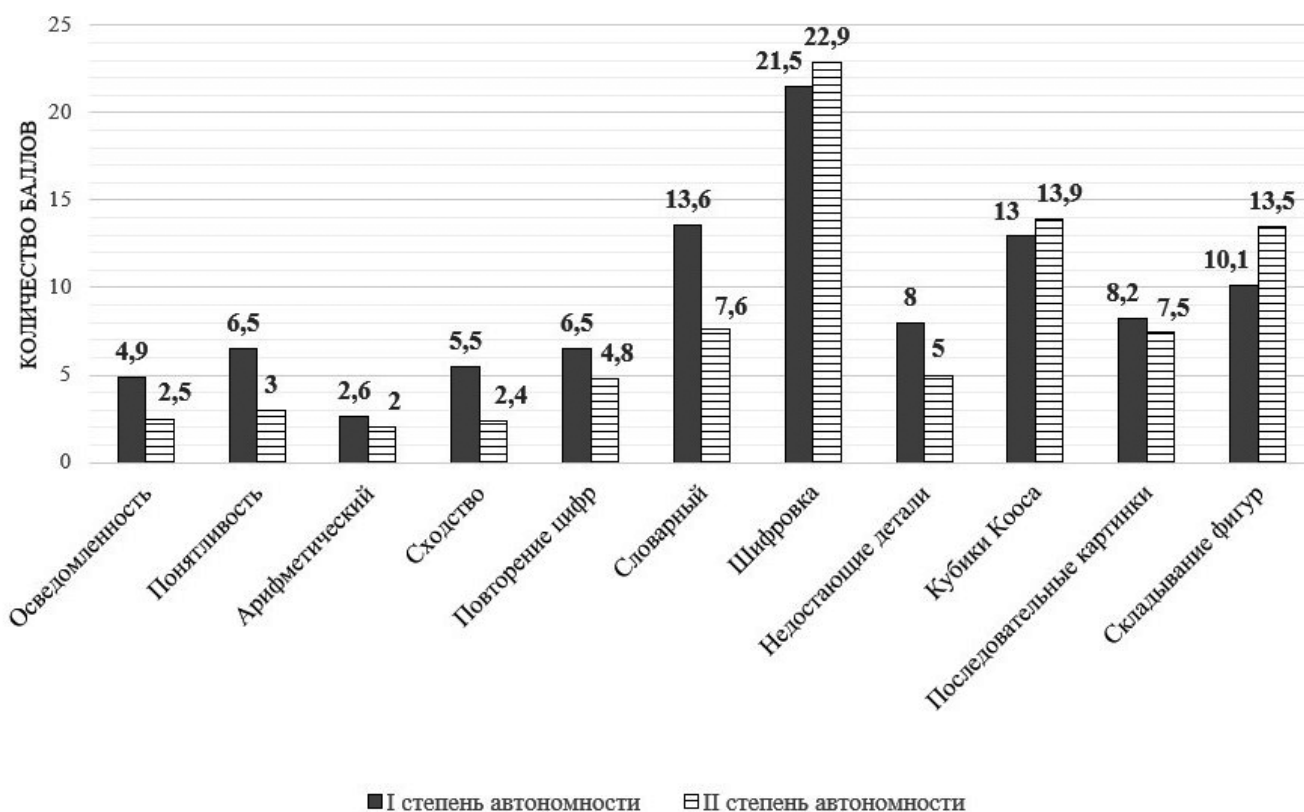


Рис. 2. Сравнение двух групп, различающихся по степени автономности, по всем субшкалам теста Векслера (N=18)

Таблица 2

Сравнение интеллектуальных показателей у испытуемых с разной степенью автономии (Тест Векслера, Опросник оценки степени самостоятельности лиц с нарушениями психических функций и необходимого им сопровождения) (N=18)

Субтесты шкалы Векслера	I степень (автономия незначительно затруднена) (N=10) M (SD)	II степень (автономия умеренно затруднена) (N=8) M (SD)	U-критерий Манна-Уитни, p
ВИП (вербальный интеллект)	62,7 (9,7)	52,5 (7,2)	,026*
НИП (невербальный интеллект)	64 (6,5)	61 (20)	,229
ОИП (общий интеллект)	61,1 (6,1)	54 (12,2)	,119
Осведомленность	4,9 (4,6)	2,5 (1,2)	,027*
Понятливость	6,5 (3,7)	3 (2,1)	,064t
Сходство	5,5 (3,7)	2,4 (3,5)	,078t
Повторение цифр	6,5 (1,3)	4,8 (2,3)	,063t
Недостающие детали	8 (2,4)	5 (2,6)	,025*

Примечание: «*» – $p < 0,05$; «t» – $p < 0,1$ (на уровне тенденции); M – среднее значение, SD – стандартное отклонение.

отсталости. Статистически значимых различий по уровню невербального интеллекта обнаружено не было (средние значения примерно одинаковы). Общий уровень осведомленности, показатели внимания, способности к пониманию и поиску отсутствующей существенной детали на изображении выше у лиц с более сформированной автономией. Также на уровне тенденции для данной группы характерен более высокий объем кратковременного запоминания, более развитое практическое мышление и способность выдвигать суждения с опорой на житейский, социальный опыт (субтест Понятливость) и более сформированная способность к осуществлению операции обобщения. Важно отметить, что снижение уровня обобщения, конкретность мышления характерны для обеих групп, но при этом для части испытуемых второй группы операция обобщения оказалась вовсе недоступной. Это выражалось в непонимании инструкции, выделении различий между предлагаемыми понятиями вместо поиска сходства (например, в паре собака/лев «Лев в клетке сидит, а собака ходит по дороге», апельсин/банан «Апельсин круглый, а банан – он как полумесяц»). Для ряда испытуемых было доступно обобщение простых понятий (животные, фрукты, инструменты), но более сложные пары вызвали выраженные трудности (например, север/запад, поэма/статуя).

Практически для всех испытуемых наибольшие трудности отмечались в субтесте Арифметический: как показано на графике (рис. 2), средние значения практически одинаковы. И если с заданием на количественный подсчет справились все (часть испытуемых проводили подсчет с использованием пальцев), то элементарные арифметические операции у них ограничивались способностью решить задачу с простыми условиями на сложение или вычитание в пределах 10. Как правило, участники исследования сталкивались с трудностями понимания условий задачи и дальнейшего поиска решения или они ссылались на трудности подсчета в уме.

Статистически значимых различий между группами в субтесте Словарный обнаружено не было. Речевые трудности характерны для всех испытуемых. Они выражаются в бедности словарного запаса, трудностях построения развернутых умозаключений, в нарушениях грамматического строя речи. В субтесте Словарный, в том случае если слово было знакомо испытуемому, они испытывали сложности при объяснении его значения. Часто при попытке дать определение испытуемые опирались на собственный социальный опыт, отражающий конкретную ситуацию (например, при объяснении слова *завтрак* часто звучало перечисление конкретных блюд: «Когда сам себе готовишь яичницу, бутерброд и кушаешь» или «Например, каша, бутерброды, чай, это еда, а чай это питье»), но не могли выделить основное значение данного слова, отражающее временную характеристику понятия, а именно утренний прием пищи. Для большинства людей из исследуемой группы понимание речи ограничено бытовой лексикой, осознанием смысла простых инструкций.

В таблице 3 представлены результаты проведенного корреляционного анализа между интеллектуальными способностями и отдельными показателями автономии (указаны шкалы опросника, в которых обнаружены значимые связи). Отметим, что с показателями интеллекта оказались связаны не все шкалы опросника, что дополнительно указывает на необходимость оценки способности к самостоятельному проживанию не только в опоре на когнитивный уровень. Основные связи получены между шкалой Обучение и применением знаний и большинством интеллектуальных показателей. Обратные связи указывают на то, что чем выше показатели в тесте Векслера, тем большую степень самостоятельности демонстрирует респондент при прохождении опросника. Как отмечалось выше, шкала Обучение и применение знаний оценивает навыки письма, чтения, простого счета, способность решить простую бытовую задачу. При этом в опроснике задания построены на конкретном практическом материале (например, прочитать и

Таблица 3

Связь интеллектуальных способностей с отдельными показателями автономии у лиц с ментальными нарушениями (Тест Векслера, Опросник оценки степени самостоятельности лиц с нарушениями психических функций и необходимого им сопровождения) (N=20)

Субтесты/шкалы	Обучение и применение знаний	Мобильность	Бытовая жизнь
ВИП (вербальный интеллект)	-,77**	-,46*	
НИП (невербальный интеллект)	-,47*		
ОИП (общий показатель интеллекта)	-,68**		
Осведомленность	-,54*	-,50*	-,47*
Понятливость	-,48*	-,47*	
Арифметический	-,84**		
Сходство	-,63**	-,51*	
Словарный	-,58**		
Повторение цифр	-,77**		
Шифровка	-,52*		
Недостающие детали	-,78**		

Примечание: «*» — $p < 0,05$ (коэффициент корреляции г-Spearman); «**» — $p < 0,01$ (коэффициент корреляции г-Spearman).

понять информацию на упаковке, посчитать сумму денег в уме или с помощью калькулятора, написать простую записку и проч.). Для решения этих задач задействованы различные когнитивные процессы (в том числе внимание, память), поэтому понятны полученные связи почти со всеми субтестами шкалы Векслера (связи обнаружили в 8 из 11 заданий). Таким образом, можно отметить, что значения по шкале Обучение и применение знаний косвенно отражают когнитивные показатели респондентов. Шкала Мобильность оценивает способность обращения за помощью в случае затруднений при передвижении (например, оценивается ответ респондента на вопрос «Что вы будете делать, если не сможете найти нужный адрес?»), связана, по нашим данным, с субтестами Осведомленность, Понятливость и Сходство. То есть, чем выше уровень общих знаний и представлений об окружающем, способность опереться на житейский, практический опыт, чем выше способность к оперированию понятиями, абстрактному мышлению, тем более ясно респондент может объяснить, как и к кому обратиться за помощью. Чем более адаптивен и ориентирован в бытовой жизни респондент (Шкала Бытовая жизнь), тем более высокие показатели он демонстрирует в субтесте Понятливость, который, как было сказано, оценивает умение строить умозаключения с опорой на житейский и социальный опыт.

По данным наблюдения, в ходе проведения исследования для большинства респондентов были характерны общее снижение темпа психической деятельности, быстро нарастающая усталость и повышенная утомляемость, инертность психических процессов в условиях умственной нагрузки, что проявлялось в снижении работоспособности и эффективности результатов деятельности. Это также необходимо учитывать при проведении реабилитационных и обучающих мероприятий.

Выводы

1. Полученные результаты позволяют более подробно представить степень интеллектуальных нарушений людей, которые нуждаются в сопровождаемом проживании, обучении и в дальнейшем трудоустройстве. Однако показатель интеллекта является лишь одним из факторов оценки способности людей с ментальными нарушениями к самостоятельному проживанию. Комплексная оценка должна проводиться с учетом развития способности к социальному познанию, навыков коммуникации, бытовых и социальных умений и не ограничиваться оценкой формального показателя интеллектуального развития.

2. По результатам обследования с помощью теста Векслера, в исследуемой группе более выражена потребность в сопровождении, в помощи и поддержке у лиц с более низкими показателями вербального интеллекта, чем у молодых лиц с более высоким уровнем развития вербального интеллекта.

Ограничения и дальнейшие перспективы исследования

Одним из ограничений исследования является размер выборки, не позволяющий на данном этапе выделить отдельные группы в зависимости от нозологии испытуемых, а также по ряду социальных характеристик (например, опыту проживания и воспитания в семье или в учреждении социальной защиты или уровню полученного образования).

На данном этапе исследование носит констатирующий характер и отражает результаты изучаемой целевой группы (а именно студентов, обучающихся в ГАМП). В дальнейшем можно будет расширить выборку, добавив группы сравнения: например, лиц с ментальными нарушениями, которые нуждаются в сопровождаемом проживании, но не проходили обучение в ГАМП. Или выпускников Центров содействия семейному воспитанию, которые

прошли комиссию по самостоятельному проживанию по достижении 18-ти лет и не были переведены в ПНИ.

Исследование открывает перспективы изучения и выделения конкретных факторов, помимо уровня

интеллектуального развития, которые способствуют росту самостоятельности при самостоятельном проживании и освоению профессиональных навыков. ■

Литература

1. *Ананьев И.В., Быстрова Ю.А.* Включение лиц с ментальными нарушениями в профессионально-трудовую деятельность (опыт работы социального предприятия «Особая сборка») / РООИ «Радость». Москва: КАРО, 2021. 144 с. ISBN 978-5-9925-1535-0.
2. *Вместе к самостоятельной жизни: Опыт работы Центра лечебной педагогики и дифференцированного обучения Псковской области* / под ред. А.М. Царёва. Псков: ПОИПКРО, 2014. 161 с. ISBN 978-5-7522-0282-7.
3. *Волкова О.О., Головина Г.А.* Опыт и перспективы профессионального обучения молодых людей с расстройствами аутистического спектра // *Методист*. 2018. № 5. С. 23–28.
4. *Кожушко Л.А., Гордиевская Е.О., Демина Э.Н.* Сопровождаемое проживание: опыт, проблемы, перспективы развития // *Физическая и реабилитационная медицина*. 2019. Т. 1. № 2. С. 26–36. DOI:10.26211/2658-4522-2019-1-2-26-36
5. *Костин И.А.* Профорентация и трудоустройство людей с РАС: чего можно добиться и как можно помочь // *Особый ребенок: Исследования и опыт помощи: Вып. 12*. Москва: Теревинф, 2021. С. 301–313.
6. *Липес Ю.В., Филиппов Н.А.* Работа в жизни особых людей // *Особый ребенок: Исследования и опыт помощи: Вып. 12*. Москва: Теревинф, 2021. С. 314–320.
7. *Сиснёва М.Е., Евменчикова Т.Д., Битова А.Л. и др.* Разработка и апробация опросника оценки степени самостоятельности лиц с нарушениями психических функций и необходимого им сопровождения // *Особый ребенок: Исследования и опыт помощи: Вып. 12*. Москва: Теревинф, 2021. С. 115–146.
8. *Сиснева М.Е.* Интеграция ресурсов системного подхода М. Спивака, когнитивно-бихевиоральной терапии и культурно-исторической психологии в решении задач реформирования психоневрологических интернатов в России // *Консультативная психология и психотерапия*. 2021. Т. 29. № 3. С. 140–158. DOI:10.17759/cpp.2021290309
9. *Тюменкова Г.В.* К вопросу реформирования психоневрологических интернатов // *Психическое здоровье*. 2019. № 9. С. 11–15. DOI:10.25557/2074-014X.2019.09.11-15
10. «Социополис» как инклюзивная модель организации жизнеустройства людей с инвалидностью: научно-методическое пособие / науч. ред. Ю.Н. Галагузова. Екатеринбург: Ажур, 2021. 284 с. ISBN 978-5-7186-1830-3.
11. *Филимоненко Ю.И., Тимофеев В.И.* Тест Векслера: Взрослый вариант: измерение уровня развития интеллекта: методическое руководство. Санкт-Петербург: ИМАТОН, 2021. 109 с. ISBN 978-5-7822-0130-2.
12. *Corbera S., Wexler B.E., Bell M.D. et al.* Predictors of social functioning and quality of life in schizophrenia and autism spectrum disorder // *Psychiatry Research*. 2021. Vol. 303. Article № 114087. 10 p. DOI:10.1016/j.psychres.2021.114087
13. *Almalky H.A.* Employment outcomes for individuals with intellectual and developmental disabilities: A literature review [Pre-proof] // *Children and Youth Services Review*. 2020. Vol. 109. Article № 104656. 41 p. DOI:10.1016/j.childyouth.2019.104656
14. *Martin V., Lanovaz M.J.* Program evaluation of a community organization offering supported employment services for adults with autism // *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2021. Vol. 82. Article № 101741. 11 p. DOI:10.1016/j.rasd.2021.101741
15. *Oliver L.D., Moxon-Emre I., Lai M.C. et al.* Social Cognitive Performance in Schizophrenia Spectrum Disorders Compared With Autism Spectrum Disorder: a Systematic Review, Meta-analysis, and Meta-regression // *JAMA Psychiatry*. 2020. Vol. 78. № 3. Pp. 281–292. DOI:10.1001/jamapsychiatry.2020.3908

References

1. *Anan'ev I.V., Bystrova Yu.A.* Vkl'yuchenie lits s mental'nymi narusheniyami v professional'no-trudovuyu deyatel'nost' (opyt raboty sotsial'nogo predpriyatiya «Osobaya sborka») [Inclusion into professional work activity for persons with psychological disorders (Experience of the “Special Assembly” social enterprise)] / Regional community organization for supporting people with disabilities “Radost”. Moscow: Publ. KARO, 2021. 144 p. ISBN 978-5-9925-1535-0.
2. *Tsarev A.M. (ed.)* *Vmeste k samostoyatel'noi zhizni: Opyt raboty Tsentra lechebnoi pedagogiki i differentsirovannogo obucheniya Pskovskoi oblasti* [Together towards independent living: Experience of the Center for curative pedagogics and differentiated education of the Pskov region]. Pskov: Publ. POIPKRO, 2014. 161 p. ISBN 978-5-7522-0282-7.
3. *Volkova O.O., Golovina G.A.* Opyt i perspektivy professional'nogo obucheniya molodykh lyudei s rasstroystvami autisticheskogo spektra [Experience and perspectives for vocational training for young adults with autism spectrum disorders]. *Metodist = Methodologist*, 2018, no. 5, pp. 23–28.
4. *Kozhushko L.A., Gordievskaya E.O., Demina E.N.* Soprovozhdaemoe prozhivanie: opyt, problemy, perspektivy razvitiya [Accompanied Accommodation: Experience, Problems, Prospects for Development]. *Fizicheskaya i reabilitatsionnaya meditsina = Physical and Rehabilitation Medicine*, 2019, vol. 1, no. 2, pp. 26–36. DOI:10.26211/2658-4522-2019-1-2-26-36
5. *Kostin I.A.* Proforientatsiya i trudoustroystvo lyudei s RAS: chego mozhno dobit'sya i kak mozhno pomoch' [Career guidance and employment for persons with ASD: what can be achieved and how one can help]. In *Osobyi rebenok: Issledovaniya i opyt pomoshchi: Vyp. 12* [Special child: Research and experience of support: Vol. 12]. Moscow: Publ. Terevinf, 2021. Pp. 301–313.

6. Lipes Yu.V., Filippov N.A. Rabota v zhizni osobykh lyudei [Work in special people's lives]. In *Osobyi rebenok: Issledovaniya i opyt pomoshchi: Vyp. 12* [Special child: Research and experience of support: Vol. 12]. Moscow: Publ. Terevinf, 2021. Pp. 314–320.
7. Sisneva M.E., Evmenchikova T.D., Bitova A.L. et al. Razrabotka i aprobatsiya oprosnika otsenki stepeni samostoyatel'nosti lits s narusheniyami psikhicheskikh funktsii i neobkhodimogo im soprovozhdeniya [Development and approbation of a questionnaire for assessing the degree of independence in persons with mental disabilities and the necessary support]. In *Osobyi rebenok: Issledovaniya i opyt pomoshchi: Vyp. 12* [Special child: Research and experience of support: Vol. 12]. Moscow: Publ. Terevinf, 2021. Pp. 115–146.
8. Sisneva M.E. Integrating Resources of M. Spivak's Systemic Approach, Cognitive-Behavioral Therapy and Cultural-Historical Psychology in Addressing Challenges of Reforming Residential Institutions for Psychiatric Patients in Russia. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2021, vol. 29, no. 3, pp. 140–158. DOI:10.17759/cpp.2021290309
9. Tyumenkova G.V. K voprosu reformirovaniya psikhonevrologicheskikh internatov [On the Issue of Reforming Psycho-Neurological Boarding Schools]. *Psikhicheskoe zdorov'e = Mental Health*, 2019, no. 9, pp. 11–15. DOI:10.25557/2074-014X.2019.09.11-15
10. Galaguzova Yu.N. (ed.) "Sotsiopolis" kak inklyuzivnaya model' organizatsii zhizneustroistva lyudei s invalidnost'yu: nauchno-metodicheskoe posobie ["Sociopolis" as an inclusive model for organizing life for persons with disabilities: Methodological guide]. Yekaterinburg: Publ. Azhur, 2021. 284 p. ISBN 978-5-7186-1830-3.
11. Filimonenko Yu.I., Timofeev V.I. Test Vekslera: Vzroslyi variant: izmerenie urovnya razvitiya intellekta: metodicheskoe rukovodstvo [Wechsler Adult Intelligence Scale: application guide]. Saint Petersburg: Publ. IMATON, 2021. 109 p. ISBN 978-5-7822-0130-2.
12. Corbera S., Wexler B.E., Bell M.D. et al. Predictors of social functioning and quality of life in schizophrenia and autism spectrum disorder. *Psychiatry Research*, 2021, vol. 303, article no. 114087. 10 p. DOI:10.1016/j.psychres.2021.114087
13. Almalky H.A. Employment outcomes for individuals with intellectual and developmental disabilities: A literature review [Pre-proof]. *Children and Youth Services Review*, 2020, vol. 109, article no. 104656. 41 p. DOI:10.1016/j.chilyouth.2019.104656
14. Martin V., Lanovaz M.J. Program evaluation of a community organization offering supported employment services for adults with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2021, vol. 82, article № 101741. 11 p. DOI:10.1016/j.rasd.2021.101741
15. Oliver L.D., Moxon-Emre I., Lai M.C. et al. Social Cognitive Performance in Schizophrenia Spectrum Disorders Compared With Autism Spectrum Disorder: a Systematic Review, Meta-analysis, and Meta-regression. *JAMA Psychiatry*, 2020, vol. 78, no. 3, pp. 281–292. DOI:10.1001/jamapsychiatry.2020.3908

Информация об авторах

Авакян Тамара Витальевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии и психотерапии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0237-866X>, e-mail: avakiantv@mgppu.ru

Константинова Ирина Сергеевна, кандидат психологических наук, региональная благотворительная общественная организация «Центр лечебной педагогики» (РБОО ЦЛП), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8860-3268>, e-mail: irakonst@ccp.org.ru

Information about the authors

Tamara V. Avakyan, PhD in Psychology, Associate Professor at the Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0237-866X>, e-mail: avakiantv@mgppu.ru

Irina S. Konstantinova, PhD in Psychology, Regional non-profit social organization "Center for curative pedagogics", Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8860-3268>, e-mail: irakonst@ccp.org.ru

Получена 03.04.2023

Received 03.04.2023

Принята в печать 25.09.2023

Accepted 25.09.2023

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ И СПОРТ
SOCIOCULTURAL INTEGRATION & SPORTS

Отсутствие ответа в нейроразнообразном взаимодействии:
анализ случаев из инклюзивной мастерской¹

Руднева Е.А.

Институт лингвистических исследований Российской академии наук,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3502-4390>, e-mail: katja1985mt@yandex.ru

Актуальность и цель. Исследование посвящено изучению проблем, возникающих во взаимодействии в инклюзивной рабочей среде с участием взрослых людей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Отсутствие ответа на вопрос или просьбу является сбоем в коммуникации и может представить реплику человека как нерелевантную или быть интерпретировано как игнорирование, поэтому важно разобраться в причинах такого сбоя, и что в таких случаях предпринимают участники как с РАС, так и нейротипичные.

Методы и методики. Основной метод — конверсационный анализ видеозаписей, сделанных в инклюзивной мастерской для людей с ментальными особенностями, дополненный включенным наблюдением в роли волонтера. Из записей отобрано 12 случаев, когда одному из участников (с РАС или без РАС) не отвечает, сразу или вообще, на вопрос, просьбу или указание; 4 случая анализируются в настоящей статье.

Результаты. В 3-х рассматриваемых фрагментах один и тот же сотрудник с РАС, не получив ответ на вопрос или просьбу, в том числе от нейротипичного инструктора, повторяет свою фразу полностью или почти дословно; кроме того, он реализует следующие стратегии привлечения внимания: добавляет обращение и маркер вежливости, переадресует просьбу к конкретному человеку (после совета инструктора). В 4-м фрагменте сотрудник с РАС не реагирует сразу на указания инструктора, продолжает разговор на отвлеченную тему, не переключаясь оперативно к работе.

Выводы. Основываясь на анализе отобранного материала, можно сделать выводы о различиях в действиях нейротипичных и нейроотличных участников, когда они не получают ответ на вопрос или просьбу. Первые применяют более разнообразные стратегии, меняя в том числе и грамматическую форму, привлекая внимание различными способами, включая телесные действия, и используют аргументацию; нейроотличные участники склонны повторять формулировку (не меняя грамматическую форму) или ждать. Выявлены следующие причины, по которым вопрос или указание остаются без ответа: деление на пары в коммуникации (сотрудники с диагнозом и инструкторы без диагноза, которые могут не обратить внимание на вопрос человека из другой пары); различия в приоритетах между двумя видами деятельности — рабочей и разговором на отвлеченную тему — и в том, как между ними переключаются собеседники; нейроотличные сотрудники участвуют в языковых играх, в которые не включаются нейротипичные коллеги. Осведомленность о возможных коммуникативных проблемах и способах их преодоления важна для воплощения инклюзии на рабочем месте.

Ключевые слова: инклюзивная мастерская, расстройства аутистического спектра (РАС), взаимодействие лицом к лицу, конверсационный анализ, взаимодействие на рабочем месте

Для цитаты: Руднева Е.А. Отсутствие ответа в нейроразнообразном взаимодействии: анализ случаев из инклюзивной мастерской // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 3. С. 37–47. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210304>

¹ Перевод на русский язык. Оригинальную версию статьи читайте на сайте журнала «Аутизм и нарушения развития» в № 3, 2023 по ссылке: <https://psyjournals.ru/journals/autdd>.

Missing Responses in Neurodiverse Interaction: Case Study of an Inclusive Workshop²

Ekaterina A. Rudneva

Institute for Linguistic Studies, Russian Academy of Sciences,
Saint Petersburg, RussiaORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3502-4390>, e-mail: katja1985mt@yandex.ru

Objectives. The research studies challenges of neurodiverse interaction in an inclusive workplace involving adult employees with autism spectrum disorders (ASD). Missing a response to a question or request is a communication disruption and can present someone's contribution as irrelevant or be interpreted as ignoring. Thus, it is crucial to investigate the reasons behind such disruptions and what both participants with ASD and neurotypical ones do in such cases.

Methods. The main method is conversation analysis of video recordings made in an inclusive workshop for people with mental disabilities. This was backed up with participant observation in the role of a volunteer. The data collection comprises 12 cases, in which one of the participants (with ASD or without ASD) did not get a reply to their question or directive, immediately or at all; 4 of these cases are analysed in the present article.

Results. In the 3 episodes, the same employee with ASD, having not received a reply to his question or request, also from a neurotypical instructor, repeats his phrase completely or almost verbatim; in addition, he implements the following strategies to draw attention: adds a vocative and a politeness marker, redirects the request to a specific person (after the instructor's advice). In the 4th episode, an employee with ASD does not respond immediately to the instructor's directives, continues the conversation about an abstract topic without promptly switching to work.

Conclusions. Analysis of the data collection enables to draw conclusions about differences in the actions of neurotypical and neurodiverse participants when they do not get a response to their question or directive. The former demonstrate more elaborate strategies, modifying the question or directive (including grammatical structure), drawing attention in different ways, using various bodily actions and argumentation; neurodiverse people tend to repeat the wording, not modifying the grammatical structure of the main clause, or wait. The following reasons for missing a response have been identified: division into pairs in a multiparty interaction (employees with a diagnosed condition and non-diagnosed instructors who may not pay attention to the question of the person in the other pair); difference in prioritizing the two courses of actions — work and chat about an abstract topic — and in the ways interlocutors switch between them; neurodivergent people are involved in interactional patterns and language games which are not supported by neurotypical colleagues. Awareness about possible interactional challenges and the ways they can be overcome helps to secure inclusivity in the workplace.

Keywords: inclusive workshop, autism spectrum disorders (ASD), face-to-face interaction, conversation analysis, workplace interaction

For citation: Rudneva E.A. Missing Responses in Neurodiverse Interaction: Case Study of an Inclusive Workshop // *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2023. Vol. 21, no. 3, pp. 37–47. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210304> (En English; abstract in Russian).

Введение

Большинство людей с ментальными особенностями в России практически не имеют возможности работать. Некоторые из них живут в специальных учреждениях. Другим диагноз так и не был поставлен, им трудно общаться, и их иногда считают странными (включая тех,

кто пытается «замаскировать» свои аутичные черты [9]). Однако на фоне смены идеологии и привлечения внимания общественности ситуация с инклюзией на рабочих местах начинает меняться на более приемлемую. Например, один из вариантов — так называемые «инклюзивные мастерские для людей с ментальными особенностями», где нейроотличные³ сотрудники

² Translation into Russian is available on the website of the journal "Autism and Developmental Disorders" in No. 3, 2023, <https://psyjournals.ru/journals/autdd>

³ Обычно данный термин используют по отношению к людям с РАС, но нередко он охватывает и иные состояния, которые описываются как психические и интеллектуальные заболевания или нарушения в других областях. Соответствующая идеология *нейроразнообразия* отталкивается от различий в работе мозга и когнитивных процессах, которые могут быть выявлены в коммуникации. Согласно этой идеологии, «люди воспринимают окружающий мир и взаимодействуют с ним по-разному; не существует единственно «правильного» способа мышления, обучения и поведения, а различия не считаются недостатками» [2] (критический обзор и историю см. также [18]). В статье во многих случаях отдается предпочтение терминам *нейроотличный*, *нейротипичный*, *нейроразнообразный*, поскольку они акцентируют внимание не на диагнозах, а на различиях в коммуникации и на том, что происходит между всеми участниками. Основная идея «другой, а не хуже» [7, с. 23] предлагает иной ракурс рассмотрения взаимодействия с участием людей с РАС.

(в том числе с расстройствами аутического спектра (РАС)) изготавливают мебель и керамику, занимаются дизайном или шьют, получая за это стабильную зарплату. На официальном сайте организации, где осуществлялся сбор данных для исследования, можно найти идеологии подобных проектов: «мастерские, где взрослый человек с ментальными особенностями может получить работу и нормально жить», «мы создали инклюзивные мастерские, чтобы все были равны».

Социальным и организационным аспектам трудоустройства людей с РАС посвящено довольно мало публикаций (см., например, [1; 8; 16]). Несмотря на интерес исследователей к проблеме инклюзивности рабочей среды, большинство работ основано на результатах анкетирования и интервью [1; 8; 16]. Так, отмечается некоторое положительное влияние на рабочий процесс: HR-менеджер утверждает, что привлечение сотрудников с РАС сделало коллектив более «дисциплинированным» и «ответственным» [1, с. 381]. Модель *экосистемы*, включающая разные аспекты [16, с. 9], хоть и подчеркивает важность «мягких» навыков (коммуникабельности, умения работать в команде, эмпатии и др.). [16, с. 7], также упускает из виду взаимодействие на микроуровне. Взаимодействие лицом к лицу на рабочем месте изучается незаслуженно редко. Это может объясняться тем, что сам факт трудоустройства нейроразличных людей воспринимается как успех не только обычными людьми [16, с. 6], но и исследователями. Детальный анализ происходящего в рабочих коллективах позволит лучше разобраться в их проблемах и предложить идеи по улучшению ситуации.

Существует серьезный пробел в области изучения взаимодействия нейроразличных людей во время рабочего процесса на основе данных, полученных в естественных условиях. Представленное исследование направлено на поиск решения проблем, возникающих во взаимодействии в инклюзивном рабочем пространстве, посредством анализа видеозаписей. В статье рассматриваются диалоги с участием нейроразличных сотрудников, выявляются социальные и интеракционные (т.е. связанные со взаимодействием) причины отсутствия ответа и действия, последовавшие за таким сбоем.

Конверсационный анализ нейроразнообразного взаимодействия

Людам с нарушениями часто приписывают ответственность за коммуникативные неудачи. Руководствуясь распространенными стереотипами, большинство исследователей в своих экспериментах и тестах уделяли внимание речи именно нейроразличных людей (см., например, публикации по клинической лингвистике [5]). В результате ком-

муникативные неудачи объясняются так называемыми когнитивными или прагматическими нарушениями.

Конверсационный анализ представляет альтернативный подход, в рамках которого анализ видеополученных аудиозаписей включает речевые и телесные действия всех участников, — в данном случае как аутичных, так и нейротипичных (см., например, [11]), — и сосредотачивается на функциях этих действий, в том числе шаблонно ассоциируемых с аутизмом, таких как эхолалия и многократное повторение устойчивых выражений [6; 10]. В ходе исследований, проведенных в рамках конверсационного анализа, была выявлена роль нейротипичных участников в придании взаимодействию «атипичности» [23]. Сочетание конверсационного анализа с антропологическим подходом позволяет связать особенности общения с участием людей с РАС с культурными и социальными ограничениями [17].

В перспективе конверсационного анализа, основные единицы, из которых строится любой разговор, — это реплики его участников и *смежные пары*. В *смежной паре*, такой как вопрос — ответ, первая часть «делает релевантным ограниченный набор возможных вторых парных частей» [21, с. 16]. Как пишет Э. Щеглофф, «если такая вторая парная часть далее не следует, то ее отсутствие — событие ничуть не меньшее, чем наличие», и «тогда мы можем говорить об ее “заметном отсутствии”, или “официальном отсутствии”, или “релевантном отсутствии» [21, с. 20]. Пропуск второй парной части нарушает фундаментальный принцип организации последовательности и связности. Отсутствие ответа на вашу первую парную часть может привести к тому, что она покажется сказанной не в тему, а на эмоциональном уровне может создать ощущение, что вас игнорируют или не ценят.

Конверсационный анализ применяется как метод оценки коммуникации людей с РАС. Например, описан случай, когда конверсационный анализ помог родителям «лучше понять влияние семейной динамики взаимодействия» на коммуникацию их ребенка, извлечь пользу из его эхолалической речи и «принять идею выстраивания взаимодействия по предпочитаемым им сценариям» [25, с. 38] (см. более подробное руководство по использованию логопедами исследований конверсационного анализа в [15]).

Этот подход можно соотнести с «проблемой двойной эмпатии» Дамиана Милтона, который прямо утверждает, что непонимание не заложено в сознании аутиста [12]. Согласно его концепции, нарушения коммуникации между двумя говорящими с разными нейротипами возникают из-за «нарушения взаимопонимания между двумя по-разному мыслящими социальными субъектами» [12, с. 884], «которые отличаются друг от друга нормами и ожиданиями» [13, с. 1]. Модель «проблемы двойной эмпатии» и

конверсационный анализ позволяют рассматривать процесс взаимодействия с точки зрения нейроразнообразия [24]⁴.

Методы и этические принципы

Материалы исследования составили 20 часов видеозаписей, сделанных в «инклюзивных мастерских для людей с ментальными особенностями» (Санкт-Петербург, Россия). Я посещала эту организацию в качестве волонтера около двух месяцев, с января по февраль 2020 года, регулярно бывая в гончарных и художественных мастерских. Для дальнейшего мультимодального анализа из записей были отобраны фрагменты, в которых наблюдались сбои в коммуникации, среди которых коллекция из 12 случаев, когда отсутствовали ответы на вопросы, просьбы или указания. Основным методом работы с данными — конверсационный анализ, дополненный системой мультимодальной транскрипции, разработанной Л. Мондадой [14]. Кроме того, использовались этнографические методы: наблюдение за участниками, интервью, ведение дневника. Выбранный качественный подход позволяет выявить особенности нейроразнообразного взаимодействия, которые не учитываются при использовании других методов. Его главным ограничением является то, что на основе небольшого количества случаев делаются более масштабные выводы.

Как мне сообщил директор организации, все сотрудники подписывают согласие на фото- и видеосъемку. Кроме того, прежде чем включить камеру телефона, я каждый раз спрашивала разрешения у всех присутствовавших. Что касается целей видеосъемки, то участникам я объяснила, что это делается «для науки», и что я планирую смотреть и анализировать записи как лингвист.

Если говорить в целом, то участники, включая инструкторов и волонтеров, за редким исключением не осведомлены о диагнозах сотрудников. В статье анализируются 4 фрагмента, в которых участвуют трое взрослых с РАС: их диагноз публично обнародован в официальных публикациях организации. Имена изменены.

Система транскрипции

Приведенная ниже транскрипция соответствует основным принципам конверсационного анализа и системе, разработанной Л. Мондадой, где описание действия обрамляется двумя одинаковыми символами (свои символы для каждого участника), которые

показывают, в какой момент разговора данное действие осуществляется [14].

В данной статье использованы следующие символы:

++ описания действий Н.

%% описания действий М.

ΔΔ описания действий А.

** описания действий Р.

÷÷ описания действий П.

*---> Описанное действие продолжается до тех пор, пока не будет обнаружен аналогичный символ.

>>> Описанное действие начинается до начала фрагмента.

--->> Описанное действие продолжается после окончания фрагмента.

..... Подготовка к действию.

---- Пик действия достигнут и удерживается.

,,,, Откат действия.

Ниже используются следующие традиционные символы конверсационного анализа:

°иванов° Произносится тише окружения.

>иванов< Произносится медленнее окружения.

[] Одновременное говорение.

(0.2) Время молчания в десятых долях секунды.

. Интонационный контур падающего окончания.

? Восходящий контур вопросительной интонации.

(???) Неразборчивые звуки речи.

Реплики даются в исходном варианте и нумеруются. Перевод осуществляется через дефис (подробнее см. [14]).

Фрагменты 1–3 были отобраны из видеозаписи, сделанной в графической мастерской; каждый случай включает отсутствие ответа на вопрос или просьбу одного и того же участника с РАС (Н.). Анализ случая 1 также включает осмысление и некоторых других проблем, актуальных для данного рабочего взаимодействия. В случае 4 нейротипичный инструктор, пытаясь добиться от нейроразнообразного сотрудника П. выполнения задания, не получает ответных действий на некоторые указания и не отвечает на вопрос П.

Анализ, обсуждение и результаты

Случай 1

В приведенном ниже эпизоде четыре основных участника; двое из них — сотрудники с РАС, Н. и С., и двое — инструктора. Н. и С. работают худож-

⁴ Излишне говорить, что существуют и другие модели аутизма, большинство из которых развивались в противовес медицинскому патологическому подходу. Их можно представить в виде спектра, как это предложил Николас Чоун в своем докладе на конференции, посвященной критическим исследованиям аутизма [4]. Принципиальные различия этих моделей также обосновывают необходимость попытки взглянуть на нейроразнообразное взаимодействие с более объективной описательной точки зрения.

Случай 1

01 С: и-и-ва-но-

>>пишет и рисует, глядя на бумагу-->>

02 Н: и+ванович+

+встает +

03 С: и-ва-нович+иванов

н: +подходит к С.-->

04 А: %у нас особо нет дел на па Δ [° сегодня °]

Δсобирает бумагу -->Δ

05 Н: [°иванов°]

06 А: [(°???) +% (???)]%

07 С: [тридцатого апреля тыща девятьсот +% девяносто третий] %

н: ----->+

м: %подходит к столу--- %

08 Н: +%и-ва-но-вич%

+приближается к С., наблюдая за его работой-->+

м: %берет бумаги%

%улыбается-->

09 М: плохой под[ход]

10 С: [ива]нов%

м: ----->%

11 Н: %>иванов< в огурцах +работает? + %

+поворачивается к А.+

м: %вставляет бумагу в переплетный станок-----%

12 А: +(???) +

н: +смотрит на А.#+

рис: #рис.1



Рис. 1: Н. смотрит на А., А., М.

13 + (0.2) +

+смотрит на М.+

14 Н: +%в огурцах? работает Δ

+наклоняется к С., глядя в его лист бумаги-->

м: %переплетает листы-->

а: ----->Δ

15 С: Δ (???) % (???) Δ

м: ----->%

а: Δсмотрит на часы, подходит к столуΔ

16 А: нет (???) на самом деле Δ+ Фома с половины Δ

Δпоказывает на часы Δ

н: +покачивается, наблюдает за работой С., улыбается>>

17 А: Δ (???)

Δпереплетает листы-->

18 (0.2)

19 С: >иванов<

20 (0.3)

21 М: (???)

22 Н: тридцатого ноль четвертого

23 (0.2)

24 С: тридцать. последнийΔ дней его апреля

а: ----->Δ

25 Х: тридца(???)

26 А: Δа недавно мне снился сон

Δповорачивается к М.-->>

27 С: [ноль четыре апрель. последний день тридцатого

28 А: [во сне осознала

никами в графической этой организации, разрабатывают дизайны календарей, блокнотов, кружков и другой продукции. Они познакомились в мастерской и стали близкими друзьями. Молодые люди часто проводят время, разыгрывая вдвоем популярные телевикторины или играя в числа, когда они по очереди называют даты по порядку, — например, даты рождения или открытия станций метро. В видеоролике Н. и С. выполняют рабочий проект: им поручено нарисовать всех присутствующих в мастерских, включая сотрудников, волонтеров и инструкторов.

М. и А. — два инструктора. Они изготавливают на переплетном станке блокноты, — это часть продукции мастерской. Занимаясь этим делом, М. и А. обсуждают между собой рабочие вопросы.

В помещении в данный момент находятся еще минимум три человека, двое из которых — другие сотрудники (их можно видеть на рис. 1 слева и справа), и один — волонтер, автор этой статьи. Ф., о котором идет речь, только что покинул комнату. Во время этого эпизода входит еще минимум один человек. Кроме четырех основных собеседников, слышен еще один голос (Х).

Чтобы выполнить задание — нарисовать портреты всех людей, занятых в организации, Н. и С. используют фотографии, сделанные в мастерских. Иногда Н. уточняет дополнительные моменты, например, дату рождения человека, как давно он работает в мастерской, присутствовал ли он на рабочем месте в тот или иной день. Так, Н. и С. произносят отчество одного из сотрудников Иванович (строки 1–3), а затем фамилию Иванов (3, 5, 10, 11).

Тем временем М. и А. обсуждают организацию рабочего процесса (6, 9, 12, 15, 16). Особенно их волнует вопрос о том, сколько времени Ф. пробыл сегодня в мастерской и что успел сделать. С точки зрения инструкторов, молодой человек часто не хочет напрягаться и предпочитает отдыхать. Как им кажется, за первую половину дня он ничего не сделал. Нежелание трудиться можно наблюдать на любом рабочем месте, но здесь практически нет рычагов влияния, чтобы заставить сотрудника работать, если он этого не хочет. Это одна из проблем, к которой инструкторы оказались не готовы, поскольку основная идеология — предоставление необходимой работы тем, кто иначе был бы гораздо менее вовлечен в социальную жизнь. Важно отметить, что некоторые нейроразнообразные люди могут считаться «ленными» с точки зрения нейротипичного человека из-за неправильного восприятия их особенностей (им может быть сложнее выполнить казалось бы легкую задачу).

В строке 11 Н. спрашивает, работает ли Иванов в инклюзивном кафе «Огурцы», которое также является частью организации, но расположено в другом здании. На прозвучавший вопрос Н. не следует ответа, и мы выясним, почему. Первое основание

для «события» в данном случае — мультиактивность. Когда Н. задает вопрос, произнесенный с одинаковой громкостью, А. и М. заняты своей работой, глядя на то, что они делают. А. складывает бумажные листы, а М. пробивает дырки в бумаге. Они не замечают взгляда Н., но, видимо, слышат его голос. Управление мультиактивностью и установка приоритетов между основными аспектами инклюзивной мастерской — реализацией инклюзии и ручным трудом — создает определенные трудности для сотрудников.

Второе основание отсутствия ответа заключается в разделении на пары, что естественно для группового взаимодействия [22]. Две пары — сотрудники и инструкторы — ведут две параллельные беседы. Пошаговый мультимодальный анализ позволяет выявить временные характеристики этих двух разговоров и то, как они пересекаются друг с другом и с телесными действиями. Оба раза, когда Н. задает свой вопрос, никто другой не говорит. Возможно, А. и М. не догадываются о том, что они должны по очереди участвовать в диалоге, который кажется им разговором только между Н. и С. Вероятно, это связано с тем, что инструкторы привыкли к языковым играм Н. и С., нередко включающим серию вопросов. Напротив, предположения Н. иные: он ожидает ответа от инструкторов, смотрит на них и ждет.

Такое разделение на пары по ролям участников (инструкторы и сотрудники) также соответствует критерию нейротипа. Подобный принцип разделения на пары можно охарактеризовать как распределение по принципу *наличия диагноза и властных полномочий* и рассматривать как проблему таких рабочих мест. Распределение власти оказывается относительно более сбалансированным в тех случаях, когда волонтеры принимают более активное участие во взаимодействии или когда в комнате присутствует только один инструктор, прилагающий усилия для обеспечения инклюзивного взаимодействия.

Интонационный контур первого вопроса соответствует восходящей вопросительной интонации в русском языке [3]. Общий тон — вопросительный, скорее невыразительный, как если бы это был один из серии проверочных вопросов. Не получив ответа, Н. обращает свой вопрос свой вопрос, обращаясь к С., по-прежнему занятому своим рисунком (14). Н. повторяет фразу, отчетливее выделяя второй слог слова *работает*. Вновь не получив ответа, Н. больше не задает этот вопрос, переходя к обсуждению даты рождения — 30 апреля 2004 года (строки 22–25). Он обращает внимание на то, что 30-е число — это последний день апреля (24).

Случай 2

Место действия и основные участники те же, что и в случае 1. Этот вопрос Н. имеет довольно

нетипичную грамматическую структуру (1). Не получив на него ответа, он добавляет обращение в форме вежливого извинения, на «Вы» (2 лицо множественного числа) (3). А. смотрит на Н. сразу после обращения (рис. 2) и задает вопрос о месяце (5), выступающий скорее как демонстрация вовлеченности. Получив ответ сразу, она хмурится, расценивая вопрос Н. как неуместный, и отвечает, выражая свои сомнения в его уместности более явно (7).

Случай 3

В данном случае Н. использует повелительное наклонение, форму 2 лица множественного числа, а также маркер вежливости и указательный жест (1). Не получив ответа или ответного действия, он повторяет вопрос без пожалуйста. Тогда инструк-

тор М. предлагает адресовать просьбу конкретному человеку (4). Н. следует подсказке и переадресует свою просьбу нейротипичному коллеге (снова используя форму 2 лица множественного числа), после чего получает ответ — вставной вопрос с указанием вида маркеров и предложение выбрать (6).

Случай 4

Это отрывок из видеозаписи, сделанной в гончарной мастерской. Основные участники — нейротипичный инструктор Р., П., нейротипичный сотрудник П. и волонтер Е. В этом фрагменте Р. уговаривает П. вернуться к работе и слепить еще одну тарелку. С первого взгляда может показаться, что два участника говорят на разные темы, как бы не слыша друг друга. Пока Р. обсуждает рабочие вопросы, П. продолжает говорить

Случай 2

- 1 Н:** +с седьмого + ноября Петров % не пришел в кафе огурцы ?%
+поднимает голову+
а: >>сортирует бумажные листы, передает их М.>>
м: %берет лист бумаги у А.----- %
убирает бумагу
- 2 Х:** пятьдесят шесть минут
- 3 Н:** извините, пожалуйста Δ#с девятого (???) [в кафе огурцы
[э скоро перерыв
- 4 Ф:**
а: Δкороткий взгляд в сторону Н.
#рис.



Рис. 2.

- 5 А:** с девятого чего, Николай?
- 6 Н:** с девятого Δноября? Δ
а: ΔхмуритсяΔ
- 7 А:** возможно, Николай, я не помню уже

Случай 3

- 1 Н:** ой +ой дайте мне пожалуйста там + толстые маркеры
+показывает-----,,,,,+
- 2 М:**+Алиса нашли для тебя место ++ можешь сюда сесть +
н: +смотрит на Е. -----,,,,,,+ +смотрит вниз, подперев голову руками+
- 3 Н:** +а дайте толстые маркеры +
+ смотрит вокруг ----- +
м: берет бумагу и оборачивается
- 4 М:** а ты Саву попроси
- 5 Н:** + Сава дайте толстые маркеры
+смотрит вперед, показывая,,-->
- 6 С:** какие? вот, вот + выбирай какой вам
н: ----->+

Случай 4

- 01 Р:** *так, давай *
смотрит на стол
- 02 *делаем еще ***
смотрит на настенные часы
- 03 ÷делаем еще тарелку÷ ÷еще успеваем ÷**
п: ÷смотрит на М.-----÷ ÷смотрит на часы÷
смотрит на стол
- 04 Р:** [так, Петр]
- 05 П:** [ну и что]тоже
- 06 Р:** щас при[думаем]
- 07 П:** [трудно]
- 08 ÷ ли держать игуану или чере черепаху?**
÷трогает глину-->
- 09 (0.3)**
- 10 Р:** * так эти все готовы *
проверяет формы----
- 11 Е:** ну черепаху мне кажется не трудно
- 12 (0.2)**
- 13 ÷может [÷ей не очень нравится]**
- 14 Р:** [÷у меня есть] предло÷жение
÷,,,,,,--> ÷
п: ÷двигает головой и поворачивается-->
- 15 *давай сделаем #уборку,**
*демонстрируя, разводит руками, глядя на П.-->
- 16 и отомнем еще одну тарелочку, ты отомнешь÷**
п: ,, -- > ÷
- 17 потому что время ÷еще *есть, а формы *÷уже все залиты**
р: * * * * * > *
п: ÷.....÷собирает крошку>>
- 18 все почищены, и все сделано**

о животных, вроде бы не реагируя на ее просьбы. До этого эпизода разговор о животных продолжался уже некоторое время (около 17 минут, более длинные фрагменты диалога были опубликованы и проанализированы в [19; 20]). Мультиmodalная транскрипция показывает, как переплетаются два вида деятельности — рабочая активность и беседа о животных.

Р. использует разнообразные лингвистические и стратегические средства, модифицируя свои указания: добавляет обращение (4), изменяет грамматическую структуру (первое лицо множественного числа, «инклюзивная» форма, затем — второе лицо единственного числа (16)), распространяет указание (3), привлекает внимание предваряющими репликами (1, 6, 14), добавляет аргументацию (17–18), соотносит с рабочим процессом (10). Она также меняет характер поручений: вместо того чтобы попросить вылепить тарелку, предлагает сначала убрать, используя жесты для привлечения внимания и демонстрации (15). При этом Р. не отвечает на вопрос П. о том, можно ли держать игуану или черепаху в качестве домашнего животного.

Анализ показывает, что переключение П. на работу более поэтапно, более растянуто во времени, если сравнить с Р., П. включается в работу после завершения высказывания о животных, сначала начинает собирать глиняную крошку (18) (что вряд ли связано с работой, поскольку сбор крошки еще не является уборкой, но может расцениваться как подготовительное действие).

У Р. фазы разговора на отвлеченную тему и рабочей активности короче, а направления деятельности более взаимосвязаны: она говорит и о работе, и на отвлеченную тему (иногда может одновременно разговаривать и заниматься ручным трудом). Различия в переключении с одного направления деятельности на другое между нейроотличными и нейротипичными участниками можно связать и с разным пониманием общего фрейма и расстановкой приоритетов, фокусировкой на разных аспектах контекста. В целом, как было показано, вторая парная часть пропускается как нейроотличными, так и нейротипичными участниками. Более того, то, что может показаться отсутствием реакции на указание, не является таковым, поскольку участник с РАС отвечает на указание телесными действиями, хотя иногда и с задержкой.

Выводы

Анализ взаимодействия на микроуровне выявляет различные причины отсутствия ответа на вопрос, просьбу или поручение. Во-первых, связность разговора нарушается из-за многозадачности, заложенной в самой природе инклюзивной мастерской, и различий в том, как расставляются приоритеты между рабочей деятельностью и разговором на отвлеченную тему. Различается то, что важно и значимо для

одних или других участников, что особенно заметно в нейроразнообразной коммуникации. Еще одна причина сбоя во взаимодействии — разделение на пары: 2 нейротипичных инструктора и 2 нейроотличных сотрудника. Кроме того, нейроотличные люди придерживаются иных моделей взаимодействия, участвуя в уникальных языковых играх, в которые не включаются нейротипичные коллеги. Иногда на коммуникацию влияют стереотипы о состоянии: например, повторяющиеся действия и вопросы могут быть интерпретированы как нерелевантный стимул, не требующий наличия второй парной части. Проанализированные в статье случаи не отражают всех возможных ситуаций и в основном содержат вопросы и указания, так или иначе связанные с работой, за исключением вопроса о животных в случае 4.

Как было показано, и нейротипичные, и нейроотличные участники могут не ответить по разным причинам, после чего возможны два основных варианта продолжения взаимодействия: отказаться от решения вопроса (что может быть сделано в том числе в зависимости от того, связан ли он с работой) или продолжать пытаться получить ответ. В ходе анализа выявлены следующие реакции на отсутствие вторых парных частей и применяемые стратегии:

- повтор вопроса или указания,
- изменение формы глагола (в подборке это делал только нейротипичный участник),
- добавление обращения,
- переадресация просьбы,
- добавление телесных движений например, взгляда на адресата,
- предложение, как изменить фразу собеседника (в подборке — только инструктор),

— добавление аргументации (в подборке — только нейротипичный участник),

— изменение характера просьбы (в подборке — только инструктор).

Анализ коллекции случаев позволяет сделать выводы о различиях в действиях нейротипичных и нейроотличных участников, когда они не получают ответа. Первые демонстрируют более разнообразные стратегии, модифицируя вопрос или указание (в том числе и грамматическую структуру), привлекая внимание различными способами, добавляя демонстрирующие телесные действия и аргументацию. Нейроотличные участники склонны повторять формулировку, не меняя грамматическую форму, или ждать. Между тем один из сотрудников с РАС использует следующие стратегии для привлечения внимания: добавление обращения и маркера вежливости, переадресацию просьбы конкретному лицу (после предложения инструктора), небольшую корректировку интонации.

Полученные результаты важны для понимания нейроразнообразного взаимодействия и проблем, с которыми сталкиваются в инклюзивной рабочей среде. Осознание возможных проблем взаимодействия способствует созданию более эффективной и экологичной рабочей среды. Результаты исследования могут быть использованы при внедрении принципов инклюзивности в рабочее пространство. Одним из возможных решений проблем, связанных с разделением собеседников по нейротипам и должностным позициям, может стать делегирование роли инструктора нейроотличному человеку.

Рисунки 1 и 2 представляют собой кадры видеозаписи (с наложенным эффектом для анонимизации). ■

Литература

1. Антонова В., Присяжнюк Д., Рябиченко Т. Креативный эффект, инвестиции и инклюзия как норма жизни: установки HR-менеджеров России в отношении инклюзивного трудоустройства // Журнал исследований социальной политики. 2021. Т. 19. № 3. С. 373–388. DOI:10.17323/727-0634-2021-19-3-373-388
2. Baumer N., Frueh J. What is neurodiversity? [Электронный ресурс] // 2021 Harvard Health Publishing. November 23, 2021. URL: <https://www.health.harvard.edu/blog/what-is-neurodiversity-202111232645> (дата обращения: 02.09.2023).
3. Брызгунова Е.А. Интонация // Русская грамматика: Т. 1. / гл. ред. Н.Ю. Шведова. Москва: Наука, 1980. С. 96–120.
4. Chozen N. The autism worldview dilemma: Philosophical and practical perspectives on autism [Электронный ресурс]: Critical Autism Studies Conference, 21 Nov. 2022 / Edge Hill CAS Research Network. URL: <https://youtu.be/J2g5dorh9TI> (дата обращения: 02.09.2023).
5. Cummings L. Pragmatic disorders // Cognitive pragmatics / ed. by H.-J. Schmid. [Berlin]: De Gruyter Mouton, 2012. Pp. 291–315. (Handbooks of Pragmatics: Vol. 4). ISBN 978-3-11-021420-8.
6. Dobbins S., Perkins M.R., Boucher J. The Interactional Significance of Formulas in Autistic Language // Clinical Linguistics and Phonetics. 2003. Vol. 17. № 4-5. Pp. 299–307. DOI:10.1080/0269920031000080046
7. Fletcher-Watson S., Happé F. Autism: a New Introduction to Psychological Theory and Current Debate. Abingdon: Routledge, 2019. 208 p. ISBN 978-1-315-10169-9.
8. Головина Г.А. Профессиональная ориентация молодых людей с выраженными ментальными нарушениями // Особый ребёнок: Исследования и опыт помощи: Вып. 12: науч.-практ. сб. Москва: Теревинф, 2021. С. 276–286.
9. Hull L., Petrides K.V., Allison C. et al. «Putting on My Best Normal»: Social Camouflaging in Adults with Autism Spectrum Conditions // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2017. Vol. 47. № 8. Pp. 2519–2534. DOI:10.1007/s10803-017-3166-5
10. Local J., Wootton A.J. Interactional and Phonetic Aspects of Immediate Echolalia in Autism: A Case Study // Clinical Linguistics and Phonetics. 1995. Vol. 9. № 2. Pp. 155–184. DOI:10.3109/02699209508985330

11. *Maynard D.W., Turowetz J.* Sequence and Consequence: Transposing Responsive Actions into Provocations in Forensic and Clinical Encounters Involving Youths with Autism // *Atypical Interaction: The Impact of Communicative Impairments within Everyday Talk* / Wilkinson R., Rae J.P., Rasmussen G. (eds.). Cham: Palgrave Macmillan, 2020. Pp. 39–64. ISBN 978-3-030-28798-6. DOI:10.1007/978-3-030-28799-3_2
12. *Milton D.* On the ontological status of autism: the «double empathy problem» // *Disability and Society*. 2012. Vol. 27. № 6. Pp. 883–887. DOI:10.1080/09687599.2012.710008
13. *Milton D., Heasman B., Sheppard E.* Double Empathy // *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* / Volkmar F. (ed.). New York: Springer, 2018. 8 p. ISBN 978-1-4614-6435-8. DOI:10.1007/978-1-4614-6435-8_102273-1
14. *Mondada L.* Conventions for multimodal transcription [Электронный ресурс]. [Basel], 2016. 8 p. URL: https://franzoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franzoesistik/mondada_multimodal_conventions.pdf (дата обращения: 02.09.2023).
15. *Muskett T.* Using conversation analysis to assess the language and communication of people on the autism spectrum: A case-based tutorial // *A practical guide to social interaction research in autism spectrum disorders* / O'Reilly M., Lester J.N., Muskett T. (eds.). Cham: Palgrave Macmillan, 2017. Pp. 117–140. DOI:10.1057/978-1-137-59236-1_5
16. *Николаев Д.* Трудоустройство людей с РАС: Анализ исследований и шаги для дальнейшего развития // *Аутизм и нарушения развития*. 2020. Т. 18. № 3. С. 5–11. DOI:10.17759/autdd.2020180301
17. *Ochs E., Kremer-Sadlik T., Sirota K.G. et al.* Autism and the Social World: An Anthropological Perspective // *Discourse Studies*. 2004. Vol. 6. № 2. Pp. 147–183. DOI:10.1177/1461445604041766
18. *Ортега Ф.* Нейрологические идентичности и движение за нейроразнообразие // *Социология власти*. 2020. Т. 32. № 2. С. 125–156. DOI:10.22394/2074-0492-2020-2-125-156
19. *Руднева Е.А.* Переключение к рабочей деятельности в инклюзивной мастерской: мультимодальный анализ взаимодействия // *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам международной конференции «Диалог 2021»*: Вып. 20. Москва: РГГУ, 2021. С. 587–596. ISBN 978-5-7281-3032-1. DOI:10.28995/2075-7182-2021-20-587-596
20. *Руднева Е.А.* Разговор в инклюзивной мастерской // *Журнал исследований социальной политики*. 2021. Т. 19. № 4. С. 565–584. DOI:10.17323/727-0634-2021-19-4-565-584
21. *Schegloff E.A.* Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 300 p. ISBN 978-0-521-82572-6.
22. *Stivers T.* Is Conversation Built for Two? The Partitioning of Social Interaction // *Research on Language and Social Interaction*. 2021. Vol. 54. № 1. Pp. 1–19. DOI:10.1080/08351813.2020.1864158
23. *Walton Ch., Antaki Ch., Finlay W.M.L.* Difficulties Facing People with Intellectual Disability in Conversation: Initiation, Co-ordination, and the Problem of Asymmetric Competence // *Atypical Interaction: The Impact of Communicative Impairments within Everyday Talk* / Wilkinson R., Rae J.P., Rasmussen G. (eds.). Cham: Palgrave Macmillan, 2020. Pp. 93–127. ISBN 978-3-030-28798-6. DOI:10.1007/978-3-030-28799-3_4
24. *Williams G.* Theory of autistic mind: A renewed relevance theoretic perspective on so-called autistic pragmatic 'impairment' // *Journal of Pragmatics*. 2021. Vol. 180. № 1. Pp. 121–130. DOI:10.1016/j.pragma.2021.04.032
25. *Yu B., Sterponi L.* Toward Neurodiversity: How Conversation Analysis Can Contribute to a New Approach to Social Communication Assessment // *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2023. Vol. 54. № 1. Pp. 27–41. DOI:10.1044/2022_LSHSS-22-00041

References

1. Antonova V., Prisyahniuk D., Ryabichenko T. Kreativnyy effekt, investitsii i inklyuziya kak norma zhizni: ustanovki HR-menedzherov Rossii v otnoshenii inklyuzivnogo trudoustroystva [Investment and Inclusion as a Norm of Life: Attitudes of Russian HR-managers to Inclusive Employment]. *Zhurnal issledovaniy sotsial'noi politiki = The Journal of Social Policy Studies*, 2021, vol. 19, no. 3, pp. 373–388. [In Russ.] DOI:10.17323/727-0634-2021-19-3-373-388
2. Baumer N., Frueh J. What is neurodiversity? [Web resource] // Harvard Health Publishing. November 23, 2021. URL: <https://www.health.harvard.edu/blog/what-is-neurodiversity-202111232645> (Accessed 02.09.2023).
3. Bryzgunova E.A. Intonatsiya [Intonation]. In Shvedova N.Yu. (ed.) *Russkaya grammatika*: T. 1 [Russian grammar: Vol. 1]. Moscow: Publ. Nauka, 1980. Pp. 96–120. [In Russ.]
4. Chown N. The autism worldview dilemma: Philosophical and practical perspectives on autism [Web resource]: Critical Autism Studies Conference, 21 Nov. 2022 / Edge Hill CAS Research Network. URL: <https://youtu.be/J2g5dorh9TI> (Accessed 02.09.2023).
5. Cummings L. Pragmatic disorders. In *Schmid H.-J. (ed.) Cognitive pragmatics*. [Berlin]: Publ. De Gruyter Mouton, 2012. Pp. 291–315. (Handbooks of Pragmatics: Vol. 4). ISBN 978-3-11-021420-8.
6. Dobbins S., Perkins M.R., Boucher J. The Interactional Significance of Formulas in Autistic Language. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 2003, vol. 17, no. 4-5, pp. 299–307. DOI:10.1080/0269920031000080046
7. Fletcher-Watson S., Happé F. Autism: a New Introduction to Psychological Theory and Current Debate. Abingdon: Publ. Routledge, 2019. 208 p. ISBN 978-1-315-10169-9.
8. Golovina G.A. Professional'naya orientatsiya molodykh lyudei s vyrazhennymi mental'nymi narusheniyami [Professional orientation for young adults with pronounced neurodivergencies]. In *Osobyi rebenok: Issledovaniya i opyt pomoshchi: Vyp. 12: nauchno-prakticheskii sbornik* [Special child: Research and experience in support: Issue 12: scientific and practical digest]. Moscow: Publ. Terevinf, 2021. Pp. 276–286. [In Russ.]
9. Hull L., Petrides K.V., Allison C. et al. "Putting on My Best Normal": Social Camouflaging in Adults with Autism Spectrum Conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2017, vol. 47, no. 8, pp. 2519–2534. DOI:10.1007/s10803-017-3166-5

10. Local J., Wootton A.J. Interactional and Phonetic Aspects of Immediate Echolalia in Autism: A Case Study. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 1995, vol. 9, no. 2, pp. 155–184. DOI:10.3109/02699209508985330
11. Maynard D.W., Turowetz J. Sequence and Consequence: Transposing Responsive Actions into Provocations in Forensic and Clinical Encounters Involving Youths with Autism. In *Wilkinson R., Rae J.P., Rasmussen G. (eds.) Atypical Interaction: The Impact of Communicative Impairments within Everyday Talk*. Cham: Publ. Palgrave Macmillan, 2020. Pp. 39–64. ISBN 978-3-030-28798-6. DOI:10.1007/978-3-030-28799-3_2
12. Milton D. On the ontological status of autism: the “double empathy problem”. *Disability and Society*, 2012, vol. 27, no. 6, pp. 883–887. DOI:10.1080/09687599.2012.710008
13. Milton D., Heasman B., Sheppard E. Double Empathy. In *Volkmar F. (ed.) Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. New York: Publ. Springer, 2018. 8 p. ISBN 978-1-4614-6435-8. DOI:10.1007/978-1-4614-6435-8_102273-1
14. Mondada L. Conventions for multimodal transcription [Web resource]. [Basel], 2016. 8 p. URL: https://franzoestistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franzoestistik/mondada_multimodal_conventions.pdf (Accessed 02.09.2023).
15. Muskett T. Using conversation analysis to assess the language and communication of people on the autism spectrum: A case-based tutorial. In *O'Reilly M., Lester J. N., Muskett T. (eds.) A practical guide to social interaction research in autism spectrum disorders*. Cham: Publ. Palgrave Macmillan, 2017. Pp. 117–140. DOI:10.1057/978-1-137-59236-1_5
16. Nicholas D.B. Activity Employment in Autism: Reflections on the Literature and Steps for Moving Forward. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2020, vol. 18, no. 3, pp. 5–11. [In Russ.] DOI:10.17759/autdd.2020180301
17. Ochs E., Kremer-Sadlik T., Sirota K.G. et al. Autism and the Social World: An Anthropological Perspective. *Discourse Studies*, 2004, vol. 6, no. 2, pp. 147–183. DOI:10.1177/1461445604041766
18. Ortega F. Neurologicheskie identichnosti i dvizhenie za neiroraznoobrazie [Neurological Identities and the Movement of Neurodiversity]. *Sotsiologiya vlasti = Sociology of power*, 2020, vol. 32, no. 2, pp. 125–156. [In Russ.] DOI:10.22394/2074-0492-2020-2-125-156
19. Rudneva E.A. Pereklyuchenie k rabochei deyatelnosti v inklyuzivnoi masterskoi: mul'timodal'nyi analiz vzaimodeistviya [Switching to Work in an Inclusivity Workshop: Multimodal Analysis of Interaction]. In *Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nye tekhnologii: po materialam mezhdunarodnoi konferentsii “Dialog 2021”: Vyp. 20 [Computational Linguistics and Intellectual Technologies: Papers from the Annual International Conference “Dialogue” (2021): Issue 20]*. Moscow: Publ. Russian State University for the Humanities, 2021. Pp. 587–596. [In Russ.] ISBN 978-5-7281-3032-1. DOI:10.28995/2075-7182-2021-20-587-596
20. Rudneva E.A. Razgovor v inklyuzivnoi masterskoi [Talk in an Inclusivity Workshop]. *Zhurnal issledovaniy sotsial'noi politiki [The Journal of Social Policy Studies]*, 2021, vol. 19, no. 4, pp. 565–584. [In Russ.] DOI:10.17323/727-0634-2021-19-4-565-584
21. Schegloff E.A. Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis. Cambridge: Publ. Cambridge University Press, 2007. 300 p. ISBN 978-0-521-82572-6.
22. Stivers T. Is Conversation Built for Two? The Partitioning of Social Interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 2021, vol. 54, no. 1, pp. 1–19. DOI:10.1080/08351813.2020.1864158
23. Walton Ch., Antaki Ch., Finlay W.M.L. Difficulties Facing People with Intellectual Disability in Conversation: Initiation, Co-ordination, and the Problem of Asymmetric Competence. In *Wilkinson R., Rae J.P., Rasmussen G. (eds.) Atypical Interaction: The Impact of Communicative Impairments within Everyday Talk*. Cham: Publ. Palgrave Macmillan, 2020. Pp. 93–127. ISBN 978-3-030-28798-6. DOI:10.1007/978-3-030-28799-3_4
24. Williams G. Theory of autistic mind: A renewed relevance theoretic perspective on so-called autistic pragmatic “impairment”. *Journal of Pragmatics*, 2021, vol. 180, no. 1, pp. 121–130. DOI:10.1016/j.pragma.2021.04.032
25. Yu B., Sterponi L. Toward Neurodiversity: How Conversation Analysis Can Contribute to a New Approach to Social Communication Assessment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 2023, vol. 54, no. 1, pp. 27–41. DOI:10.1044/2022_LSHSS-22-00041

Информация об авторе

Руднева Екатерина Алексеевна, кандидат филологических наук, научный сотрудник лаборатории антропологической лингвистики, Институт лингвистических исследований РАН, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3502-4390>, e-mail: katja1985mt@yandex.ru

Information about the author

Ekaterina A. Rudneva, PhD in Philology, researcher, laboratory of anthropological linguistics, Institute for Linguistic Studies, Russian Academy of Sciences, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3502-4390>, e-mail: katja1985mt@yandex.ru

Получена 16.10.2022

Received 16.10.2022

Принята в печать 25.09.2023

Accepted 25.09.2023

Проблема отношения нормально развивающихся подростков к инклюзивному оздоровлению

Светлакова О.Ю.

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (БГПУ),
г. Минск, Республика Беларусь

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9586-8691> e-mail: olgiza923@gmail.com

Актуальность и цель. Оздоровление в инклюзивной среде позволяет подросткам с особенностями психофизического развития (ОПФР) не только улучшить здоровье, но и содействует их социализации и интеграции. Нормально развивающимся подросткам открывается еще одна возможность для приобретения новых друзей, для воспитания важнейшего качества — толерантности. С целью определения особенностей сформированности инклюзивной культуры изучалось отношение нормально развивающихся подростков к инклюзивному оздоровлению в условиях летних загородных лагерей Республики Беларусь.

Методы и методики. В эмпирическом исследовании участвовали дети подросткового возраста (N=412), всего 263 девочки и 149 мальчиков, проходившие оздоровление в девяти летних лагерях Республики Беларусь. Возраст респондентов: 13–16 лет. Использовалась авторская анкета, включающая следующие содержательные блоки: понимание значимости инклюзивного оздоровления, готовность к совместному оздоровлению, опыт взаимодействия с детьми с особенностями психофизического развития, проблемы совместного оздоровления.

Результаты. Половина опрошенных подростков признают значимость инклюзивного оздоровления, однако готовность участвовать в нем высказали только 20%. В качестве основных трудностей для ребенка с ОПФР респонденты указали непринятие и негативное отношение со стороны сверстников, проблемы в коммуникации и взаимодействии. Большинство участников (90%) не имеют регулярного опыта общения с детьми с ОПФР, и именно ожидаемые трудности в общении выделяют для себя как основное препятствие 27% подростков. Ни один из участвовавших в анкетировании подростков не написал о своем негативном отношении к детям с ОПФР, однако 44% предполагают, что другие будут обижать таких сверстников.

Выводы. Участники детских оздоровительных лагерей подросткового возраста в целом позитивно относятся к идее инклюзивных смен, при этом их личную неготовность к инклюзивному оздоровлению можно объяснить отсутствием опыта взаимодействия с детьми с ОПФР. Для 44% подростков характерно неопределенное отношение к инклюзии и детям с ОПФР, и грамотная просветительская работа со стороны педагогов поможет изменить такое отношение на позитивное, повысив инклюзивную культуру.

Ключевые слова: подростки с особенностями психофизического развития (ОПФР), нормально развивающиеся подростки, инклюзивное оздоровление, инклюзивная культура, инклюзивные смены, летние оздоровительные лагеря

Благодарности: Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя, кандидата психологических наук Е.А. Лемех.

Для цитаты: Светлакова О.Ю. Проблема отношения нормально развивающихся подростков к инклюзивному оздоровлению // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 3. С. 48–53. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210305>

The Problem of Attitude Normally Developing Adolescents to Inclusive Health Improvement

Olga Yu. Svetlakova

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk, Republic of Belarus

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9586-8691>, e-mail: olgiza923@gmail.com

Objectives. Health improvement in an inclusive environment allows adolescents with special needs not only to improve their health, but also promotes their socialization and integration. Normally developing adolescents have another opportunity to make new friends and to develop the most important quality – tolerance. The attitude of normally developing adolescents to inclusive health improvement in the conditions of summer country camps in the Republic of Belarus was studied in order to determine the characteristics of the formation of an inclusive culture.

Methods. The empirical study involved adolescent children (N=412), a total of 263 girls and 149 boys, who underwent health improvement in nine summer camps in the Republic of Belarus. Age of respondents: 13–16 years. We used the author's questionnaire, which includes the following content blocks: understanding the importance of inclusive health improvement, readiness for health improvement, experience of interaction with children with special needs, problems of joint health improvement.

Results. Half of the adolescents surveyed recognize the importance of inclusive health improvement, but only 20% expressed their willingness to participate in it. The respondents identified non-acceptance and negative attitudes from peers, problems in communication and interaction as the main difficulties for the child with special needs. The majority of participants (90%) do not have regular experience of communicating with children with special needs, and 27% of adolescents identify the expected difficulties in communication as the main obstacle. None of the adolescents who participated in the study wrote about their negative attitude towards children with special needs, but 44% assume that others will offend such peers.

Conclusions. Participants in children's health camps of adolescence generally have a positive attitude towards the idea of inclusive shifts, while their personal unpreparedness for inclusive health can be explained by the lack of experience interacting with children with special needs. 44% of adolescents have an unclear attitude towards inclusion and children with special needs, and competent educational work on the part of teachers will help change this attitude to a positive one, increasing an inclusive culture.

Keywords: adolescents with special needs, normally developing adolescents, inclusive health improvement, inclusive culture, inclusive shifts, summer country camps

Acknowledgements: The author are grateful for assistance in data collection PhD in Psychology Lemekh E.A.

For citation: Svetlakova O.Yu. The Problem of Attitude Normally Developing Adolescents to Inclusive Health Improvement. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2023. Vol. 21, no. 3, pp. 48–53. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.20230305> (In Russian; abstract in English).

Введение

Практическая реализация идей инклюзивного образования является одним из приоритетных направлений в развитии общего и специального образования в Республике Беларусь. Детям с особенностями в развитии должны предоставляться такие же возможности в получении образования, что и их нормально развивающимся сверстникам, в том числе и отдыха в летних лагерях. Формирование инклюзивной культуры у субъектов является ключевым направлением создания инклюзивной образовательной среды в оздоровительном лагере [13]. Особенности реализации воспитательного процесса в условиях стационарного оздоровительного лагеря с круглосуточным пребыванием обусловлены следующими факторами: от-

сутствием образовательного процесса, проживанием детей в отрыве от семьи в учреждениях образования с незнакомыми педагогами и детьми, кратковременным функционированием детских коллективов [3]. Практика инклюзивного оздоровления в Республике Беларусь в настоящее время проходит этап становления. Не всегда педагоги и дети подготовлены к взаимодействию с детьми с особенностями психофизического развития (ОПФР). Включению ребенка с особенностями в развитии в оздоровительный процесс могут препятствовать негативное отношение к нему, стереотипы и предубеждения у сверстников и педагогических работников, а также и у родителей нормально развивающихся детей [13]. Выявление особенностей сформированности инклюзивной культуры у всех участников инклюзивного оздоровления

позволит определить содержание, методы и приемы работы по данному направлению.

Конвенция ООН о правах инвалидов определяет инвалидность как итог «взаимодействия, которое происходит между имеющими нарушения здоровья людьми и отношенческими и средовыми барьерами и которое мешает их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими» [4, с. 3]. Формирование в сознании людей стереотипов и предубеждений, стигматизация и дискриминация — не результат наличия у человека инвалидности или особенностей в развитии, а следствие отсутствия в обществе адекватного отношения и низкого уровня инклюзивной культуры.

Анализ современных публикаций показывает, что чаще всего исследования направлены на обоснование значимости инклюзивного образования, на изучение особенностей отношения социума к идее инклюзивного образования и к детям с ОПФР, на определение готовности педагогов к работе в условиях инклюзии [1; 2; 5 и др.]. Значительно меньше работ представляют данные об отношении детей к инклюзивному образованию [6; 7].

В работе Е.В. Шенгалъц выявлено, с одной стороны, — положительное отношение старшеклассников к инклюзивному образованию (85% опрошенных положительно относятся к тому, что в их школе будет обучаться ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), 54% считают, что дети с ОВЗ должны учиться вместе со здоровыми детьми); с другой стороны, — отмечены сомнения в успешности реализации инклюзивного образования (оценивают инклюзивное обучение как комфортное для детей с ОВЗ только 31% и для нормально развивающихся сверстников — 35% опрошенных) [6].

Проблема реализации инклюзивного отдыха и оздоровления в современных исследованиях рассматривается в двух аспектах: создание инклюзивного пространства в детских лагерях [9; 10] и особенности включения в инклюзивные лагеря детей с различными нарушениями в развитии [8; 11; 12; 14].

Однако мной не было обнаружено эмпирических исследований, направленных на изучение особенностей отношения нормально развивающихся детей к инклюзивному оздоровлению.

Методы

В предлагаемом исследовании приняли участие 412 детей-подростков, отдыхающих в летних оздоровительных лагерях. Возраст опрошенных: от 13 до 16 лет, средний возраст — 15 лет; всего 263 девочки и 149 мальчиков. Разница в соотношении числа опрошенных разных полов объясняется тем, что анкетирование проводилось по желанию, а, с учетом психологических особенностей, девочки-подростки чаще соглашаются выполнять просьбы взрослых, проявляя

ют больший интерес к коммуникации, самопознанию и самоанализу.

Анкетирование проводилось в 2018–2019 годах в следующих воспитательно-оздоровительных учреждениях образования: Национальный детский образовательно-оздоровительный центр «Зубренок», 8 оздоровительных лагерей в Гродненской, Минской и Могилевской областях Республики Беларусь.

Для изучения готовности детей к включению в инклюзивное оздоровление выбран метод анкетирования как вербально-коммуникативный метод, позволяющий на основе ответов респондентов делать выводы об особенностях их представлений, отношении к изучаемым явлениям.

Четыре вопроса анкеты были закрытыми и предполагали выбор предпочитаемого варианта из предложенных. Пять вопросов были открытыми и предполагали самостоятельную формулировку ответа респондентом.

Все вопросы были разделены на несколько содержательных блоков.

1. Понимание значимости инклюзивного оздоровления.
2. Готовность к совместному оздоровлению.
3. Опыт взаимодействия с детьми с ОПФР.
4. Проблемы совместного оздоровления.

Результаты

Понимание значимости инклюзивного образования

Первый блок включал закрытый вопрос: «Нужны ли, по Вашему мнению, лагерные смены, где будут одновременно находиться и обычные дети, и дети с нарушениями развития, дети-инвалиды (например, невидящие, неслышащие, с детским церебральным параличом, с аутизмом и т. д.)?». Половина подростков, принимавших участие в опросе, ответили положительно, 26% дали отрицательный ответ и 24% респондентов затруднились ответить.

Далее предлагалось пояснить свой выбор. Сторонники совместного оздоровления объясняли свою позицию: все дети имеют одинаковые права; это нужно для общения, развития коммуникативных навыков у всех; это нужно для включения детей с особенностями в общество; это интересно для всех; все станут добрее, терпимее друг к другу.

Подростки, считающие, что инклюзивные смены не нужны, приводят следующие аргументы: возможно негативное отношение к детям с особенностями со стороны других детей; возникнут трудности в понимании и общении; детям с особенностями будет некомфортно; детям с ОПФР нужны специальные условия.

Для изучения представлений подростков о возможностях организации совместных смен использовался закрытый вопрос «Если Вы считаете, что совместные смены нужны, то, на Ваш взгляд, как лучше организовать их?». Были получены следующие ответы:

- отдельный отряд для детей с нарушениями развития – 48% респондентов;
- дети с нарушениями находятся в отрядах совместно с обычными детьми – 28% опрошенных подростков;
- затруднились ответить 24% принявших участие в анкетировании.

Готовность к совместному оздоровлению

Данный блок включал вопрос, оценивающий готовность нормально развивающихся подростков к оздоровлению в условиях инклюзивных лагерных смен: «Хотели бы Вы, чтобы в Вашем отряде были дети с нарушениями развития?». Были получены следующие данные: согласились только 20% опрошенных подростков, 36% ответили отрицательно и 44% затруднились с ответом.

Затем предлагалось объяснить свой выбор. Необходимо подчеркнуть, что 44% опрошенных подростков затруднились в пояснении своей позиции. Подростки, выразившие готовность к совместному оздоровлению, указали следующие аргументы: все имеют равные права; я хочу научиться понимать таких детей; я хочу помогать таким детям; это интересно; это научит терпимости всех детей.

Подростки, выразившие свое нежелание проходить оздоровление в летнем лагере вместе с детьми с ОПФР, так объяснили свой выбор: не умею общаться, не найду подход; другие дети будут их обижать; им будет некомфортно; некомфортно будет всем детям.

Анализ данных первого и второго блоков показывает, что, с одной стороны, – половина детей относится положительно к идее инклюзивных смен, но с другой, – высказывают готовность к такому взаимодействию только 20% подростков. В качестве основных опасений называются трудности в общении и риск негативного отношения со стороны других сверстников. Для значительной части подростков (по разным вопросам от четверти до 44%) характерно неопределенное отношение к инклюзии и детям с ОПФР, и грамотная просветительская работа со стороны педагогов поможет изменить такое отношение на позитивное. Также интересно отметить, что ни один из участвовавших в анкетировании подростков не написал о своем негативном отношении к детям с ОПФР, при этом указывая, что «другие» могут обижать и оскорблять таких детей.

Опыт взаимодействия с детьми с ОПФР

Вопросы третьего блока позволили оценить имеющийся у подростков опыт взаимодействия с детьми с ОПФР. Только 10% респондентов указали, что имеют регулярный опыт общения с ними, 36% только один раз общались с такими детьми; 37% опрошенных отметили, что не имеют опыта взаимодействия с детьми с ОПФР, 17% затруднились с ответом.

Взаимодействие с детьми с ОПФР проходило в следующих условиях: случайное знакомство, в школе, на игровой площадке, соседи.

Далее респонденты указывали с детьми с какими нарушениями в развитии они общались (можно было выбрать несколько вариантов ответов на вопрос, часть детей не дали ответа, поэтому общая сумма выборов не составляет 100%): с нарушениями опорно-двигательного аппарата (16%); с нарушением слуха (12%); с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) (6%); с нарушениями зрения (6%); с нарушениями речи (5%); с нарушением интеллекта (4%); с аутизмом (11%); с синдромом Дауна (3%); не знаю, какое нарушение (6%).

Проблемы совместного оздоровления

Вопросы данного блока выявляли представления подростков о проблемах, с которыми могут столкнуться дети с ОПФР и нормально развивающиеся дети в условиях инклюзивных смен.

В качестве основных трудностей, с которыми может столкнуться ребенок с ОПФР, респонденты указали (можно было выбрать несколько вариантов ответов на вопрос, поэтому общая сумма выборов не составляет 100%):

- негативное отношение, неуважение, будут обижать – 44%;
- трудности в общении и взаимодействии с детьми – 23%;
- непонимание – 7%;
- трудности в адаптации – 9%;
- отсутствие специальных условий – 6%;
- затруднились ответить – 12%.

Основными трудностями, с которыми могут столкнуться сами респонденты, подростки видят:

- трудности в общении – 27%;
- непонимание – 11%;
- чрезмерное эмоциональное реагирование (жальность, смущение, страх) – 7%;
- будет некомфортно – 4%;
- не знаю, как помочь, как общаться – 2%;
- затруднились ответить – 20%;
- не видят трудностей – 20%.

Представления подростков о возможных трудностях во многом связаны с отсутствием опыта взаимодействия и основаны на традиционных стереотипах и предубеждениях.

Выводы

Проведенное эмпирическое исследование показало, что нормально развивающиеся дети подросткового возраста, в целом понимая значимость инклюзивного оздоровления, положительно относятся к идее инклюзивных смен, однако не имеют опыта взаимодействия с детьми с ОПФР и пока не готовы к оздоровлению в условиях инклюзии. Тенденцию негативного отношения к идее инклюзивных смен у части подростков возможно объяснить незрелостью и субъективностью личной позиции,

ограниченным опытом взаимодействия с детьми с ОПФР. Следовательно, необходима системная работа с детьми по формированию толерантного отношения к детям с ОПФР. При этом ситуация оздоровительного лагеря, когда дети не загружены учебной деятельностью, постоянно находятся в коллективе сверстников и референтных для них взрослых, создает благоприятные условия для работы в данном направлении.

Также важно отметить, что выраженные опасения касаются не дискомфорта для самого подростка, а для ребенка с ОПФР, возможного негативного отношения со стороны сверстников и трудностей в общении. Это можно объяснить тем, что потребность в принадлежности к группе, во включении в коллектив сверстников является одной из ведущих потребностей для подросткового возраста. Опасаясь изоляции и негативного отношения сверстников, подросток, представляя сверстника с ОПФР еще более уязвимым, чем он сам, проецирует на него свои страхи и опасения. При этом важным ресурсом является от-

сутствие негативного отношения к детям с ОПФР у современных подростков, интерес и желание установить контакт с ними, что необходимо учитывать при организации инклюзивного оздоровления.

Практическая реализация инклюзивного оздоровления, широкая практика инклюзивных лагерных смен обеспечат детям опыт совместного отдыха, уменьшат их опасения при условии готовности педагогов к работе в условиях инклюзии, наличия адаптивной образовательной среды в учреждении. Однако необходимо помнить, что включение детей с ОПФР в совместное с нормально развивающимися детьми оздоровление не означает автоматическое создание атмосферы принятия и толерантности. Необходимо постоянная целенаправленная работа со стороны всего педагогического коллектива по формированию инклюзивной культуры: выявлению и разрушению стереотипов, формированию позитивного отношения к детям с ОПФР и инклюзивному оздоровлению, умения общаться, по созданию благоприятного психологического климата в детском коллективе. ■

Литература

1. *Айсина Р.М., Нестерова А.А., Сулова Т.Ф. и др.* Аттитюды педагогов в отношении инклюзивного образования детей с РАС: обзор отечественных и зарубежных исследований // *Образование и наука*. 2019. № 10. С. 189–210. DOI:10.17853/1994-5639-2019-10-189-210
2. *Грунт Е.В.* Инклюзивное образование в современной российской школе: региональный аспект // *Вестник Санкт-Петербургского государственного университета: Социология*. 2019. Т. 12. № 1. С. 67–81. DOI:10.21638/spbu12.2019.105
3. *Инклюзия в детском отдыхе / Овчинников В.В., Лосева Н.Г., Стронина В.Д. и др.* Москва: Aegitas, 2018. 180 с. ISBN 978-1-77313-923-4.
4. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс]: принята резолюцией 61/106 Генер. Ассамблеи от 13дек. 2006 г. / Организация Объединённых Наций. 2006. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 23.08.2023).
5. *Малофеев Н.Н.* От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2018. № 190. С. 8–15.
6. *Хуснутдинова М.Р.* Особенности социального взаимодействия учащихся в системе инклюзивного образования // *Психологическая наука и образование*. 2016. Т. 8. № 1. С. 62–75 DOI: 10.17759/psyedu.2016080106
7. *Шенгалыц Е.В.* Инклюзивное образование глазами учителей и школьников общеобразовательных школ // *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*. 2017. № 4. С. 160–168.
8. *Brookman L., Boettcher M., Klein E. et al.* Facilitating Social Interactions in a Community Summer Camp Setting for Children with Autism // *Journal of Positive Behavior Interventions*. 2003. Vol. 5. № 4. Pp. 249–252. DOI: 10.1177/10983007030050040801
9. *Browne L.P., Gillard A., Garst B.A.* Camp as an Institution of Socialization: Past, Present, and Future // *Journal of Experiential Education*. 2019. Vol. 42. № 1. Pp. 51–64. DOI: 10.1177/1053825918820369
10. *D'Eloia M.H., Price P.* Sense of belonging: is inclusion the answer? // *Sport in Society*. 2018. Vol. 21. № 1. Pp. 91–105. DOI: 10.1080/17430437.2016.1225819
11. *Girard S., Paquet A., Cyr C.* Camps de jour et enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme : examen de la portée de la littérature scientifique // *Leisure=Loisir*. 2022. Vol. 46. № 4. Pp. 569–597. DOI: 10.1080/14927713.2022.2040382
12. *Koegel L.K., Glugatch L.B., Castellon F.A.* Targeting IEP Social Goals for Children with Autism in an Inclusive Summer Camp [Published Online] // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2019. 11 p. DOI: 10.1007/s10803-019-03992-4
13. *Lemekh, E.A., Svetlakova, O.Y.* Inclusive Education and Inclusive Rehabilitation: Perceptions of Teachers from Different Types of Educational Institutions // *Education of Children with Special Needs: Theoretical Foundations and Practical Experience in the Selected Works of Russian, Belarus, and Polish Scholars / Arinushkina A.A., Korobeynikov I.A. (eds.)*. Cham: Springer, 2022. Pp. 245–254. ISBN 978-3-031-13646-7. DOI:10.1007/978-3-031-13646-7_26
14. *Simpson J., Yantzi N., Shute T. et al.* "Even if it's flawed it's still beautiful": life lessons learned by adolescents with neurological conditions at summer camp [Published Online] // *Disability and Society*. 2021. DOI 10.1080/09687599.2021.1994372
15. *Svetlakova, O.Yu.* Development of Inclusive Culture among Teachers in Educational and Sanatorium Type of Institutions // *Образование и саморазвитие*. 2022. Т. 17. № 2. С. 115–128. DOI:10.26907/esd.17.2.11

References

1. Aisina R.M., Nesterova A.A., Suslova T.F. et al. Attityudy pedagogov v otnoshenii inkluzivnogo obrazovaniya detei s RAS: obzor otechestvennykh i zarubezhnykh issledovaniy [Teachers' attitudes towards inclusive education of children with ASD: A review of Russian and foreign research]. *Obrazovanie i nauka = The Education and science journal*, 2019, no. 10, pp. 189–210. DOI:10.17853/1994-5639-2019-10-189-210
2. Grunt E.V. Inkluzivnoe obrazovanie v sovremennoi rossiiskoi shkole: regional'nyi aspekt [Inclusive education in modern Russian schools: regional aspect]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta: Sotsiologiya = Vestnik of Saint Petersburg University: Sociology*, 2019, vol. 12, no. 1, pp. 67–81. DOI:10.21638/spbu12.2019.105
3. Ovchinnikov V.V., Loseva N.G., Stronina V.D. et al. Inkluziya v detskom otdykh [Inclusion in children's recreation]. Moscow: Publ. Aegitas, 2018. 180 p. ISBN 978-1-77313-923-4.
4. Konventsiya o pravakh invalidov [Convention on the Rights of Persons with Disabilities] [Elektronnyi resurs]: accepted by the Resolution 61/106 of the General Assembly on 13.12.2006 / United Nations. 2006. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (data obrashcheniya: 23.08.2023).
5. Malofeev N.N. Ot ravnnykh prav k ravnym vozmozhnostyam, ot spetsial'noi shkoly k inkluzii [From Equal Rights to Equal Opportunities, from Special Schools to Inclusion]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2018, no. 190, pp. 8–15.
6. Khusnutdinova M.R. Features of Social Interaction in Students in the Inclusive Educational System. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological-Educational Studies*, 2016, vol. 8, no. 1, pp. 62–75. DOI:10.17759/psyedu.2016080106
7. Shengal'ts E.V. Inkluzivnoe obrazovanie glazami uchitelei i shkol'nikov obshcheobrazovatel'nykh shkol [Inclusive education in the eyes of teachers and students in general education schools]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo: Seriya: Sotsial'nye nauki = Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod: Series: Social Sciences*, 2017, no. 4, pp. 160–168.
8. Brookman L., Boettcher M., Klein E. et al. Facilitating Social Interactions in a Community Summer Camp Setting for Children with Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2003, vol. 5, no. 4, pp. 249–252. DOI:10.1177/10983007030050040801
9. Browne L.P., Gillard A., Garst B.A. Camp as an Institution of Socialization: Past, Present, and Future. *Journal of Experiential Education*, 2019, vol. 42, no. 1, pp. 51–64. DOI: 10.1177/1053825918820369
10. D'Eloia M.H., Price P. Sense of belonging: is inclusion the answer? *Sport in Society*, 2018, vol. 21, no. 1, pp. 91–105. DOI:10.1080/17430437.2016.1225819
11. Girard S., Paquet A., Cyr C. Camps de jour et enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme: examen de la portée de la littérature scientifique [Day camps and children with autism spectrum disorder: scoping review of the scientific literature]. *Leisure = Loisir*, 2022, vol. 46, no. 4, pp. 569–597. DOI:10.1080/14927713.2022.2040382
12. Koegel L.K., Glugatch L.B., Castellon F.A. Targeting IEP Social Goals for Children with Autism in an Inclusive Summer Camp [Published Online]. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2019. 11 p. DOI:10.1007/s10803-019-03992-4
13. Lemekh E.A., Svetlakova O.Y. Inclusive Education and Inclusive Rehabilitation: Perceptions of Teachers from Different Types of Educational Institutions. In *Arinushkina A.A., Korobeynikov I.A. (eds.) Education of Children with Special Needs: Theoretical Foundations and Practical Experience in the Selected Works of Russian, Belarus, and Polish Scholars*. Cham: Publ. Springer, 2022. Pp. 245–254. ISBN 978-3-031-13646-7. DOI:10.1007/978-3-031-13646-7_26
14. Simpson J., Yantzi N., Shute T. et al. "Even if it's flawed it's still beautiful": life lessons learned by adolescents with neurological conditions at summer camp [Published Online]. *Disability and Society*, 2021. DOI:10.1080/09687599.2021.1994372
15. Svetlakova O.Yu. Development of Inclusive Culture among Teachers in Educational and Sanatorium Type of Institutions. *Obrazovanie i samorazvitiye = Education and Self Development*, 2022, vol. 17, no. 2, pp. 115–128. DOI:10.26907/esd.17.2.11

Информация об авторах

Светлакова Ольга Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, Институт инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (БГПУ), г. Минск, Республика Беларусь, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9586-8691> e-mail: olgiza923@gmail.com

Information about the authors

Olga Yu. Svetlakova, PhD in Education, Associate Professor Department of Special Pedagogy, Institute of Inclusive Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9586-8691> e-mail: olgiza923@gmail.com

Получена 31.07.2023

Received 31.07.2023

Принята в печать 25.09.2023

Accepted 25.09.2023

КЛИНИЧЕСКИЙ СЛУЧАЙ CLINICAL CASE

Применение метода видеомоделирования при формировании социальных навыков у ребенка с РАС

Духанина О.С.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7766-6191>, e-mail: duhaninaos@mgppu.ru

Актуальность и цель. Нарушения социального взаимодействия составляют часть триады основных признаков, наблюдаемых у всех детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Поскольку овладение социальными навыками, необходимыми для обучения и адаптации в обществе, у ребенка с РАС сопряжено с трудностями, работе по их развитию уделяется особое внимание. Для формирования и развития социальных навыков в ряду других применяется метод видеомоделирования.

Методы и методики. Видеомоделирование — научно обоснованный метод, включающий использование цифровых технологий для записи и демонстрации целевого поведения или навыков. Представлен кейс с описанием работы педагога-психолога по формированию социальных навыков у 7-летнего мальчика А., имеющего РАС. Занятия проводились в школе в течение полугода с использованием метода видеомоделирования; дома ребенку также демонстрировались видеозаписи. Диагностика навыков социального взаимодействия у ребенка проводилась по шкалам «Игра и проведение досуга», «Социальное взаимодействие». Методики оценки базовых речевых и учебных навыков (Assessment of Basic Language and Learning Skills Revisited, ABLLS-R).

Результаты. До начала занятий у А. выявлены: отсутствие навыка просьбы, адресованной одноклассникам, отсутствие игрового взаимодействия с ними, агрессия по отношению к одноклассникам. По окончании цикла занятий, по наблюдениям учителя и специалистов службы сопровождения, у мальчика сократилось количество эпизодов проблемного поведения при взаимодействии со сверстниками. Он стал чаще выражать просьбу словами, играть в подвижные игры на переменах, в настольную игру. По результатам диагностики, по шкале «Игра и проведение досуга» показатели ребенка улучшились с 15 до 27 баллов и по шкале «Социальное взаимодействие» улучшились с 17 до 29 баллов.

Выводы. Результаты работы дают основания предполагать, что метод видеомоделирования после масштабной апробации может применяться для развития навыков игры и общения у детей с РАС, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе (вариант 8.2) и не имеющих выраженных нарушений памяти, внимания, зрительного восприятия.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), видеомоделирование, Методика оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R), формирование социальных навыков, навыки игры

Для цитаты: Духанина О.С. Применение метода видеомоделирования при формировании социальных навыков у ребенка с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 3. С. 54–61. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210306>

Application of the Video Modeling Method for the Social Skills Formation in a Child with ASD

Olga S. Dukhanina

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7766-6191>, e-mail: duhaninaos@mgppu.ru

Objectives. Social interaction dysfunction is one of the main dysfunctions that are present in varying degrees of severity in all children with autism spectrum disorders (ASD). Social skills training in children with this diagnosis is always needful because it is very difficult for a person with ASD but very necessary for adaptation in society.

Methods. The video modeling method is one of the scientifically based methods that uses digital technology to record and demonstrate goal behaviors or skills. The article presents the case that describes the work of the social skills forming for 7-year-old boy with ASD. The work was realized at the school using the video modeling method. There were used the scales “Play and leisure”, “Social interaction” from Methods of assessing basic speech and learning skills ABLLS-R to diagnose the skills of social interaction.

Results. Before the training there were found that boy hadn't got skills of a request addressed to classmates and game interaction with them, but he had aggression towards classmates. At the end of training, according to the observations of the teacher and specialists of the support service, the boy's problematic behavior episodes decreased. The boy began to express the request with speech more often, to play action games at recess, a board game as well. The boy's results increased from 15 to 27 points on the “Play and Leisure” scale, from 17 to 29 points on the “Social Interaction” scale of The Assessment of Basic Language and Learning Skills ABLLS-R.

Conclusions. According to the results of the work, it is assumed that after large-scale testing the method of video modeling might be further used to develop the skills of play and communication in children with ASD who study with adapted education program (option 8.2) and do not have severe memory, attention and visual perception deficits.

Keywords: autism spectrum disorders (ASD), video modeling, The Assessment of Basic Language and Learning Skills (ABLLS-R), skills training, play skills

For citation: Dukhanina O.S. Application of the Video Modeling Method for the Social Skills Formation in a Child with ASD. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2023. Vol. 21, no. 3, pp. 54–61. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210306> (In Russian; abstract in English).

Введение

Нарушения социального взаимодействия — важный диагностический критерий расстройств аутистического спектра наряду с нарушением навыков коммуникации, стереотипным поведением, специальными/сверхценными интересами [4; 5; 6; 11]. Трудности социального взаимодействия могут выражаться в различных формах, например, в форме социальной отчужденности — видимом безразличии ребенка к окружающим, во вступлении в контакт только при необходимости либо в примитивной форме для получения приятных ощущений от объятий, щекотки [7]. Также нарушения в общении могут проявляться в пассивном взаимодействии — отсутствии инициативы в общении со стороны ребенка с РАС, только лишь в принятии попыток взаимодействия со стороны другого. В этом случае дети, например, могут непродолжительное время принимать участие в совместной игре, пока она полностью контролируется и направляется сверстником [15]. Активное, но необычное

взаимодействие проявляется как контакт, неуместный по форме или содержанию, инициированный чаще всего для удовлетворения специального интереса, не учитывающий потребности и идеи других детей. Трудности в общении у детей с РАС иногда выглядят как взаимодействие, присущее детям более младшего биологического возраста и недостаточно учитывающее границы и желания другого [2, с. 170]. Для формирования навыков социального взаимодействия используются стратегии в рамках двух направлений — поведенческого и когнитивного [1; 16]. Поведенческое направление, основанное на прикладном анализе поведения, включает пошаговый анализ, метод случайного обучения, метод блоков, моделирование, видеомоделирование и ролевою игру. Когнитивный подход представлен социальными историями, вербальными и пиктографическими сценариями, социальными комиксами, а также стратегией анализа и решения проблем.

Для работы над формированием социальных навыков у мальчика с РАС в данном случае был выбран метод видеомоделирования [10; 12; 13; 14].

Видеомоделирование — это метод формирования навыков, предполагающий использование видеозаписей и демонстрационного оборудования, создающий визуальную модель целевого (формируемого) поведения или навыка. Видеозапись демонстрируется обучающемуся, который, в свою очередь, должен продемонстрировать целевое поведение либо в данный момент, либо позже. Метод используется для формирования социальных и коммуникативных навыков, навыков игры, самообслуживания, а в некоторых случаях — для преодоления проблемного поведения [3]. У метода есть ограничения, такие как выраженные нарушения памяти, не позволяющие ребенку запомнить просмотренную видеозапись; выраженные нарушения внимания; нарушения визуального восприятия; несформированность навыков имитации.

Разновидности метода видеомоделирования [3; 9]. 1. Базовое видеомоделирование предусматривает создание видеозаписи, на которой целевой навык демонстрирует другой человек, а не сам обучающийся. Демонстрирующим лицом может быть как взрослый, так и сверстник ребенка, для которого создается видео. 2. Видеомоделирование с участием самого ребенка предполагает запись действий самого ученика, для которого готовится данный материал. 3. Видео с точки зрения смотрящего — видеомоделирование, при котором обучающийся видит совершаемые действия со своей позиции, будто «своими глазами». 4. Видеоподсказки предусматривают дробление целевого навыка на мелкие шаги, при этом после каждого отснятого шага следует пауза, во время которой обучающийся может повторить действия, просмотренные в записи.

Работа проводилась в течение полугода в школе и включала 10 групповых и 10 минигрупповых занятий. Также видеозаписи демонстрировались ребенку в индивидуальном формате дома родителями мальчика.

Характеристика ребенка

Мальчик А., 7 лет 8 мес., обучается в первом классе по адаптированной основной общеобразовательной программе обучающихся с РАС (вариант 8.2). Живет в полной семье с матерью, отцом и старшим братом, но большую часть времени проводит с бабушкой. До поступления в первый класс А. посещал группу полного дня в детском саду, с детьми там не общался, по словам мамы: «А. отдельно — дети отдельно». Режим дня и правила поведения в группе мальчик соблюдал.

А. хорошо понимает речь, говорит предложениями, задает вопросы в рамках темы занятий или собственных интересов, может сообщить взрослому о своих потребностях.

В начале учебного года у А. были выявлены следующие трудности в адаптации и социальном поведении: в ситуации неуспеха мальчик беспокоится, плачет, называет себя глупым, стремится совершить «плохой» поступок, например, разлить воду из куве-

ра, успокаивается не сразу, с трудом. Наблюдалась агрессия по отношению к некоторым одноклассникам: А. не хотел разделять с другим ребенком пространство доски при рисовании, соблюдать очередность, дрался, если оказывался в очереди не первым. А. не взаимодействовал в совместной игре с другими детьми. При взаимодействии со сверстниками он не демонстрировал навыки просьбы, предпочитал забирать, вырывать предметы из рук. Диалог с одноклассниками не инициировал, но мог ответить на приветствие и некоторые вопросы. На переменах А. предпочитал занятия, соответствующие его специализированному интересу, — рисование на доске транспортных средств, преимущественно автобусов. Он мало интересовался одноклассниками, на проявление инициативы со стороны других детей иногда реагировал негативно — мог толкнуть, стукнуть кулаком. При этом А. старался соблюдать правила поведения на уроках в классе, с интересом выполнял задания, был ориентирован на похвалу учителя. При выполнении заданий был аккуратен до педантичности, собственные ошибки часто приводили А. к дестабилизации эмоционального состояния и проблемному поведению, описанному выше.

Диагностика

В начале учебного года была проведена диагностика развития ребенка. Наряду со шкалой адаптивного поведения Вайнленд для более подробной диагностики социального взаимодействия были использованы шкалы «Игра и проведение досуга», «Социальное взаимодействие» методики оценки базовых речевых и учебных навыков ABLLS-R [8; 9]. В результате в начале учебного года обучающийся А. набрал 15 из 54 баллов по шкале «Игра и проведение досуга» и 17 из 80 баллов по шкале «Социальное взаимодействие». Была выявлена несформированность таких навыков как: умение поделиться игрушкой; игра в компании сверстников; комментирование своих действий во время игры; спокойная реакция на прикосновение другого ребенка; реакция на инициативу другого ребенка; умение самостоятельно поздороваться; умение попросить сверстника передать ему предмет и др. При оценке некоторых навыков критерий выставления более высокого балла не был достигнут, поскольку правило должно было выполняться не только при взаимодействии со взрослыми, но и с другими детьми, что для А. было затруднительно.

В соответствии с результатами диагностики для А. была составлена индивидуальная программа коррекционной работы.

Цели вмешательства. Индивидуальная программа коррекционной работы содержала следующие цели в области развития навыков социального взаимодействия и игры:

1. Обращаться с просьбой к однокласснику при необходимости.

2. Здраваться первым со взрослыми и одноклассниками.
3. Реагировать на предложение поиграть в машинки со стороны одноклассника.
4. Использовать считалочку для определения очередности в игре.
5. Играть в подвижные игры «Змея» и «Ворона» в группе одноклассников.
6. Играть в настольную игру «Змеи и лестницы» с одноклассником, соблюдая очередность.

Для обучения навыкам просьбы и самостоятельного приветствия, простой игре в машинку в паре с одноклассником и настольной игре «Змеи и лестницы», для использования считалочки был выбран метод видеомоделирования.

Метод

Метод видеомоделирования был выбран для реализации данного вмешательства, поскольку он удобен в применении как на групповых, так и на индивидуальных занятиях, кроме того, демонстрация видеозаписей обычно воспринимается обучающимися положительно и позволяет увидеть себя со стороны.

Ограничения к применению метода у обучающегося А. отсутствуют.

Работа по формированию социальных навыков при помощи метода видеомоделирования

При создании обучающих видеозаписей для А. были учтены следующие этапы [3]:

Этап 1. Определение целевого поведения. В случае А. целевое поведение прописано в индивидуальной программе коррекционной работы. Например, одна из целей — при необходимости обращаться с просьбой к однокласснику, — и в соответствии с ней была изготовлена обучающая видеозапись, демонстрирующая целевое поведение с участием А.

Этап 2. Организация условий обучения. Для создания, редактирования и воспроизведения записей использовались смартфон с функцией видео- и звукозаписи, программа для редактирования видеозаписей, электронный планшет для индивидуальной демонстрации видеозаписи ребенку и персональный компьютер для демонстрации группе детей.

Этап 3. Планирование сюжета. В работе с А. было использовано базовое видеомоделирование, а также видеомоделирование с участием самого ребенка. Базовое видеомоделирование применялось в случае, когда целевой навык или поведение формировались в наиболее обобщенной форме, и видеозапись демонстрировалась не только на минигрупповых занятиях с А., но и на групповых занятиях для всех детей в классе. Например, для обучения навыку самостоятельно здороваться с одноклассником было использовано базовое видеомоделирование.

Этап 4. Создание и редактирование видеозаписи. Съемка производилась на минигрупповых занятиях А. в паре со сверстником с более высоким уровнем развития социальных навыков. Например, при обучении настольной игре «Змеи и лестницы» в пару к А. был выбран одноклассник, знакомый с правилами этой игры, успешно владеющий навыком передачи хода и спокойно принимающий проигрыш. Дети были заранее предупреждены, что про их игру будет снято «кино», и, по наблюдениям, это служило дополнительной мотивацией для А. к демонстрации лучших форм поведения, а также к сокращению числа эпизодов проблемного поведения (А. вырывал у партнера по игре предметы из рук, толкал, ударял его кулаком по руке). Смартфон для видеозаписи крепился напротив детей. Далее А. с помощью вербальных и жестовых подсказок демонстрировал целевое поведение. Впоследствии видеозапись просматривалась и редактировалась: удалялись вербальные и жестовые подсказки, эпизоды проблемного поведения, и видеозапись монтировалась таким образом, чтобы отражать только лучший вариант целевого поведения.

Этап 5. Показ видеозаписи. Записи демонстрировались А. в начале занятия, некоторые из них дополнительно отправлялись родителям мальчика для просмотра дома. В данном случае на групповых занятиях, проводившихся один раз в неделю в течение 10-ти недель, демонстрировались записи, обучающие самостоятельно здороваться, просить предметы у сверстника и использовать считалочку. Один раз в неделю в течение 10-ти недель на минигрупповых занятиях непосредственно перед началом игры демонстрировались видеозаписи, обучающие настольной игре и игре в машинки.

Мой опыт показал, что ребенок воспринимал просмотр видеозаписи скорее не как обучение, а как вид отдыха, не избегал и проявлял к показу интерес.



Рис. 1. Нежелательная форма поведения, не вошедшая в финальную видеозапись: А. ударяет одноклассника кулаком при передаче хода



Рис. 2. Фрагмент целевого поведения: А. передает кубик однокласснику после своего хода



Рис. 5. Кадр из видеозаписи, обучающей совместной игре в машинки



Рис. 3. Нежелательная форма поведения, не вошедшая в финальную запись: без выражения просьбы словами А. стремится выхватить фломастеры из рук одноклассника



Рис. 4. Целевое поведение: А. выразил словами просьбу о передаче ему фломастеров

Этап 6. Мониторинг прогресса освоения навыка. В данном случае специальный формализованный мониторинг не проводился, но специалисты, работающие с А., наблюдали: появляются ли целевые виды поведения и навыков также и в естественных условиях — на уроках и переменах.

Этап 7. Выявление и устранение ошибок, возникших при создании видеозаписи, в случае отсутствия у ребенка прогресса. Данный этап не был выполнен, поскольку не проводилось формализованного мониторинга прогресса освоения навыков, а только наблюдение.

Этап 8. Постепенное устранение видеозаписи, переход к самостоятельной реализации навыка. Видеозаписи демонстрировались на первых шести групповых и минигрупповых занятиях, на последних четырех занятиях видеозаписи не демонстрировались. Наблюдение показало, что после устранения видеозаписей в некоторых случаях А. требуются вербальные подсказки специалиста, например, мальчику трудно просить словами, если предмет в руках сверстника очень привлекательный. А. не требуются подсказки при игре в машинки, в «Змеи и лестницы» с двумя одноклассниками, которых он стал называть своими друзьями. При взаимодействии с другими сверстниками в рамках игр у мальчика иногда может проявляться проблемное поведение.

Результаты и обсуждение

К середине учебного года с А. было проведено 10 групповых и 10 минигрупповых занятий. Затем проводилась повторная диагностика по методике ABLLS-R по шкалам «Игра и проведение досуга», «Социальное взаимодействие». В результате в середине учебного года обучающийся А. набрал 27 из 54 баллов по шкале «Игра и проведение досуга» и 29 из 80 баллов по шкале «Социальное взаимодействие» (рис. 6).

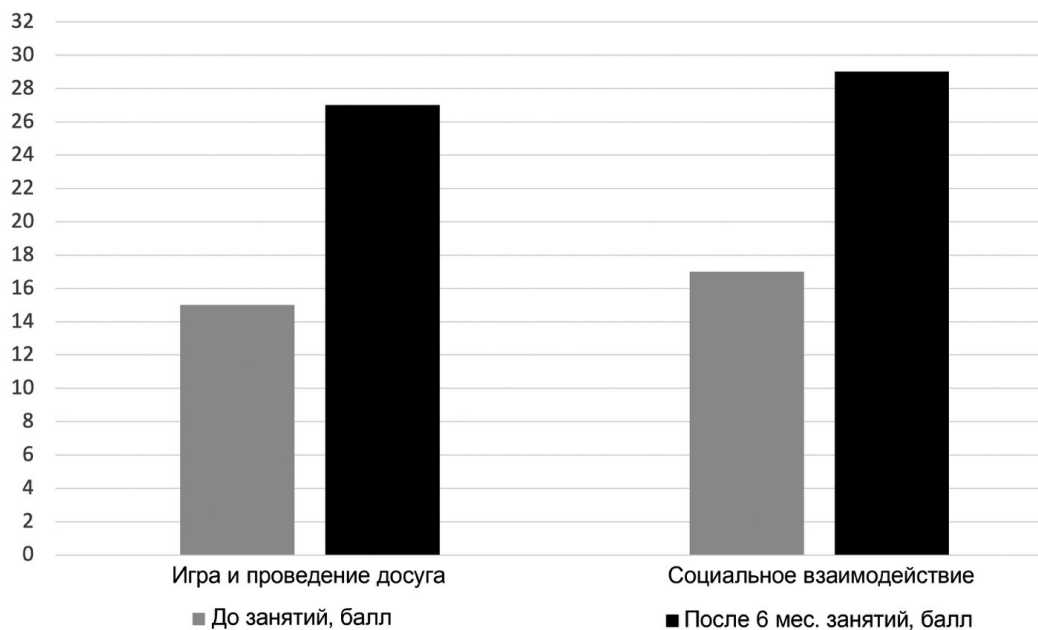


Рис. 6. Результаты диагностики социальных навыков и навыков игры с применением методики ABLLS-R в начале и в середине учебного года

1. Результаты повторной диагностики обучающегося А. показали улучшения в овладении игровыми навыками и навыками общения со сверстниками (рис. 6).

2. По наблюдениям учителя и специалистов службы сопровождения, у А. сократилось количество эпизодов проблемного поведения при взаимодействии со сверстниками. Мальчик чаще выражает просьбу словами, разделяет пространство доски при совместном рисовании с одноклассниками, интересуется рисунками других детей, играет в подвижные игры на переменах (догонялки с машинками или «ракетами», собранными из конструктора).

3. А. выделяет нескольких детей в классе, общается и играет на переменах преимущественно с ними, называет их своими друзьями.

4. А. может без подсказок со стороны взрослого и проявлений проблемного поведения сыграть в машинки и в настольную игру «Змеи и лестницы» с двумя одноклассниками.

Заключение

По итогам работы с применением метода видеомоделирования по формированию навыков социального взаимодействия у обучающегося А., можно предположить, что данный метод после масштабной апробации может в дальнейшем применяться для развития навыков игры и общения у детей с РАС, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе (вариант 8.2) и не имеющих выраженных нарушений памяти, внимания,

зрительного восприятия. На занятиях могут использоваться видеозаписи, созданные по методу базового видеомоделирования, а также и с участием самого ребенка.

Мой опыт показал, что ситуация съемки видеозаписи может восприниматься ребенком положительно, способствовать демонстрации лучших форм поведения, а просмотр видеозаписи не оценивается ребенком как обучение, а скорее как отдых и проведение досуга, не вызывая у него избегания. Просматривая запись, ребенок наблюдает свое правильное поведение, видит свою успешность, что, по мнению педагогов, способствует снижению у него тревожности.

К сильным сторонам метода видеомоделирования также можно отнести возможность включения семьи в обучение и демонстрацию обучающих видеозаписей не только на занятиях в школе, но и дома.

К препятствиям, сопряженным с применением данного метода, можно отнести его трудоемкость, необходимость иметь специальные технические устройства, такие как смартфон, планшет. Педагогу, использующему метод видеомоделирования, необходимы компетенции в области владения техническими средствами и программным обеспечением для создания и редактирования видеозаписей.

В дальнейшем целесообразно рассмотреть применение метода видеомоделирования для развития конкретного навыка социального взаимодействия или игры с полным соблюдением всех этапов работы, мониторингом прогресса освоения навыка, с оценкой эффективности вмешательства, а также с выявлением и устранением ошибок при их появлении. ■

Литература

1. Азимова М., Мелешкевич О. Обучение социальным навыкам детей и подростков с РАС и другими особенностями развития: Вебинар [Электронный ресурс] / МелеШколя (АВА классы). 16 января 2016. URL: <https://vimeo.com/ondemand/tutor11> (дата обращения: 0.01.2023).
2. Анне Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. Москва: Теревинф, 2013. 216 с. ISBN 978-5-4212-0161-8.
3. Багги Т. Лучше один раз увидеть... Селфи-видеомоделирование для людей с аутизмом и другими особенностями развития. Москва: ИП Толкачев, 2020. 128 с. ISBN 978-5-9500461-2-4.
4. Бородин Л.Г., Семаго Н.Я., Семаго М.М. Типология отклоняющегося развития: варианты аутистических расстройств. Москва: Генезис, 2020. 368 с. ISBN 978-5-98563-597-3.
5. Григоренко Е.Л. Расстройства аутистического спектра: вводный курс: Учебное пособие для студентов. Москва: Практика, 2018. 280 с. ISBN 978-5-89816-163-7.
6. Нейсон Б. О ключевых проблемах аутизма // Аутизм и нарушения развития. 2015. Т. 13. № 3. С. 33–38. DOI:10.17759/autdd.2015130404
7. Никольская О.С., Веденина М.Ю. Особенности психического развития детей с аутизмом [Электронный ресурс] // Альманах ИКП РАО. 11.02.2014. № 18. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-18/osobennosti-psihicheskogo-razvitiya-detej-s-146> (дата обращения: 30.01.2023).
8. Семенович М.Л., Манелис Н.Г., Хаустов А.В. Описание методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) // Аутизм и нарушения развития. 2015. Т. 13. № 3. С. 5–7. DOI:10.17759/autdd.2015130301
9. Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В. и др. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: Методическое пособие. Москва: ФРЦ МГППУ, 2016. 125 с. ISBN 978-5-94051-118-2.
10. Alkinj I., Pereira A., Santos P. The effects of an educational program based on modeling and social stories on improvements in the social skills of students with autism // Heliyon. 2022. Vol. 8. № 2. Article № e09289. 8 p. DOI:10.1016/j.heliyon.2022.e09289
11. Lord C., Brugha T.S., Charman T. et al. Autism spectrum disorder // Nature Reviews Disease Primers. 2020. Vol. 6. № 1. Article № 5. 23 p. DOI:10.1038/s41572-019-0138-4
12. MacDonald R., Sacramone S., Mansfield R. et al. Using video modeling to teach reciprocal pretend play to children with autism // Journal of Applied Behavior Analysis. 2009. Vol. 42. № 1. Pp. 43–55. DOI:10.1901/jaba.2009.42-43
13. Nikopoulos C.K., Keenan M. Effects of video modeling on social initiations by children with autism // Journal of Applied Behavior Analysis. 2004. Vol. 37. № 1. Pp. 93–96. DOI:10.1901/jaba.2004.37-93
14. Olçay S., Vuran S. An analysis of studies conducted video modeling in teaching social skills // Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 2010. Vol. 10. № 1. Pp. 249–274.
15. Salceanu C., Lăcătuș L. Social Skills, Communication and Autonomy in Children with Autism // Technium Social Sciences Journal. 2022. Vol. 30. Pp. 442–456. DOI:10.47577/tssj.v30i1.6245
16. Weiss M., Harris S. Teaching Social Skills to People with Autism // Behavior modification. 2001. Vol. 25. № 5. Pp. 785–802. DOI:10.1177/0145445501255007

References

1. Azimova M., Meleshkevich O. Obuchenie sotsial'nym navykam detei i podrostkov s RAS i drugimi osobennostyami razvitiya: Vebinar [Teaching children and adolescents with ASD and other development divergences social skills: Webinar] [Web resource] / MeleShkolya (ABA klassy) [MeleShkolya (ABA classes)]. January 16, 2016. URL: <https://vimeo.com/ondemand/tutor11> (Accessed 30.01.2023).
2. Happé F. Vvedenie v psikhologicheskuyu teoriyu autizma [Autism: An Introduction to Psychological Theory]. Moscow: Publ. Terevinf, 2013. 216 p. ISBN 978-5-4212-0161-8.
3. Buggey T. Luchshe odin raz uvidet'... Selfi-videomodelirovanie dlya lyudei s autizmom i drugimi osobennostyami razvitiya [Seeing Is Believing: Video Self-Modeling for People with Autism and Other Developmental Disabilities]. Moscow: Publ. IP Tolkachev, 2020. 128 p. ISBN 978-5-9500461-2-4.
4. Borodina L.G., Semago N.Ya., Semago M.M. Tipologiya otklonyayushchegosya razvitiya: varianty autisticheskikh rasstroystv [Typology of divergent development: variations of autistic disorders]. Moscow: Publ. Genезis, 2020. 368 p. ISBN 978-5-98563-597-3.
5. Grigorenko E.L. Rasstroistva autisticheskogo spektra: vvodnyi kurs: Uchebnoe posobie dlya studentov [Autism spectrum disorders: Introductory course: Manual for higher education]. Moscow: Publ. Praktika, 2018. 280 p. ISBN 978-5-89816-163-7.
6. Nason B. O klyuchevykh problemakh autizma [Core Challenges of Autism]. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2015, vol. 13, no. 3, pp. 33–38. DOI:10.17759/autdd.2015130404
7. Nikol'skaya O.S., Vedenina M.Yu. Osobennosti psikhicheskogo razvitiya detei s autizmom [The features of psychical development of children with autism] [Web resource]. *Al'manakh IKP RAO = Almanac Institute of special education*. 11.02.2014. No. 18. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-18/osobennosti-psihicheskogo-razvitiya-detej-s-146> (Accessed 30.01.2023).
8. Semenovich M.L., Manelis N.G., Khaustov A.V. Description of the Assessment of Basic Language and Learning Skills Revisited (ABLLS:R). *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2015, vol. 13, no. 3, pp. 5–7. DOI:10.17759/autdd.2015130301
9. Khaustov A.V., Bogorad P.L., Zagumennaya O.V. et al. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obuchayushchikhsya s rasstroistvami autisticheskogo spektra: Metodicheskoe posobie [Psychological and educational support for students s rasstroistvami autisticheskogo spektra: Metodicheskoe posobie] [Psychological and educational support for students

- with autism spectrum disorders: Teaching guidelines]. Moscow: Publ. Federal Resource Center of the Moscow State University of Psychology and Education, 2016. 125 p. ISBN 978-5-94051-118-2.
10. Alkinj I., Pereira A., Santos P. The effects of an educational program based on modeling and social stories on improvements in the social skills of students with autism. *Heliyon*, 2022, vol. 8, no. 2, article no. e09289. 8 p. DOI:10.1016/j.heliyon.2022.e09289
 11. Lord C., Brugha T.S., Charman T. et al. Autism spectrum disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 2020, vol. 6, no. 1, article № 5. 23 p. DOI:10.1038/s41572-019-0138-4
 12. MacDonald R., Sacramone S., Mansfield R. et al. Using video modeling to teach reciprocal pretend play to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2009, vol. 42, no. 1, pp. 43–55. DOI:10.1901/jaba.2009.42-43
 13. Nikopoulos C.K., Keenan M. Effects of video modeling on social initiations by children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2004, vol. 37, no. 1, pp. 93–96. DOI:10.1901/jaba.2004.37-93
 14. Olçay S., Vuran S. An analysis of studies conducted video modeling in teaching social skills. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri = Educational Sciences: Theory & Practice*, 2010, vol. 10, no. 1, pp. 249–274.
 15. Salceanu C., Lăcătuș L. Social Skills, Communication and Autonomy in Children with Autism. *Technium Social Sciences Journal*, 2022, vol. 30, pp. 442–456. DOI:10.47577/tssj.v30i1.6245
 16. Weiss M., Harris S. Teaching Social Skills to People with Autism. *Behavior modification*, 2001, vol. 25, no. 5, pp. 785–802. DOI:10.1177/0145445501255007

Информация об авторе

Духанина Ольга Сергеевна, педагог-психолог Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7766-6191>, e-mail: duhaninaos@mgppu.ru

Information about the author

Olga S. Dukhanina, psychologist of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7766-6191>, e-mail: duhaninaos@mgppu.ru

Получена 23.01.2023

Received 23.01.2023

Принята в печать 25.09.2023

Accepted 25.09.2023

МНЕНИЕ ЭКСПЕРТА
EXPERT OPINION

**Формирование профессиональной культуры дефектолога
в процессе подготовки к работе с детьми с расстройствами
аутистического спектра**

Исаева Т.Н.

Московский государственный педагогический
университет (ФГБОУ ВО МПГУ),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2345-529X>, e-mail: tn_isaeva@mail.ru

Актуальность и цель. Важной профессиональной компетенцией дефектолога, осуществляющего психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС), наряду со знаниями, является практическое владение несколькими основополагающими научно-методическими подходами. Это во многом определяет культуру специалиста в выстраивании коррекционно-педагогических стратегий вмешательств и индивидуализацию процесса обучения детей, имеющих РАС. В статье рассматриваются подходы к формированию профессиональной культуры будущих дефектологов на этапе внедрения основной образовательной программы подготовки кадров в области обучения, воспитания и сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

Методы и методики. Представлено содержание учебной дисциплины «Практикум: Начальный этап работы с ребенком с расстройством аутистического спектра». В формировании профессионально-личностных компетенций будущих специалистов по работе с детьми с РАС предлагается использовать проблемно-ориентированные интерактивные методы обучения, нацеленные на создание практических конкретных учебных ситуаций.

Результаты. В рамках разработанной учебной дисциплины «Практикум: Начальный этап работы с ребенком с расстройством аутистического спектра» предусмотрены занятия по формированию практических компетенций по обучению и сопровождению детей с РАС. На занятиях моделируются учебные условия и ситуации, позволяющие студентам отрабатывать конкретные практические способы и приемы работы с детьми и имеющие решающее значение для формирования у студентов-дефектологов профессиональной культуры в процессе подготовки к работе с детьми с РАС.

Выводы. Профессиональная культура дефектолога, обучающего и сопровождающего детей с РАС, основывается на личностном и профессиональном саморазвитии, выработке высоких профессионально-этических стандартов, признании значимости ребенка и формируется у студентов в работе с конкретными обучающими ситуациями. Важная часть профессиональной культуры каждого педагога — умение оценивать полученный опыт работы с проблемами при решении образовательных и педагогических задач.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра; профессиональная культура дефектолога; специальное (дефектологическое) образование; психолого-педагогическое сопровождение

Для цитаты: Исаева Т.Н. Формирование профессиональной культуры дефектолога в процессе подготовки к работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 3. С. 62–69. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210307>

Professional Culture of a Defectologist in Psychological and Pedagogical Support and Education of Students with Autism Spectrum Disorder

Tamara N. Isaeva

Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia

<https://orcid.org/0009-0001-2345-529X>, e-mail: tn_isaeva@mail.ru

Objectives. An important professional competence of a defectologist is knowledge of scientific and methodological approaches in the education of children with autism spectrum disorders. It is also important to have practical skills in working with these children. Both allow you to build the process of correctional work and apply an individual approach. This determines the professional culture of the defectologist accompanied by children with ASD. The article discusses approaches to the formation of professional culture of future defectologists at the stage of implementation of the basic educational training program in the field of education, upbringing and support of students with autism spectrum disorder.

Methods. The content of the discipline “Practicum: The initial stage of work with an autistic spectrum child” is presented. In the formation of professional and personal competencies of future specialists working with children with ASD, it is proposed to use problem-oriented, interactive teaching methods: specific learning situations.

Results. The developed training discipline “Practicum: The initial stage of work with an autistic spectrum child” includes classes on the formation of practical competences in teaching and supporting children with ASD. The classes simulate learning conditions and situations that allow students to practice specific practical ways and techniques of working with children and are crucial for the formation of professional culture in the process of preparing students-defectologists to work with children with ASD.

Conclusions. It is important in the formation of the professional culture of a defectologist to reflect on the experience of difficulties in working with children with autism spectrum disorders.

Keywords: autism spectrum disorders; professional culture of a defectologist; special (defectological) education; psychological and pedagogical support

For citation: Isaeva T.N. Professional Culture of a Defectologist in Psychological and Pedagogical Support and Education of Students with Autism Spectrum Disorder. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2023. Том 21. № 3. С. 62–69. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210307>

Введение

Профессиональная культура педагога обуславливается, с одной стороны, системой его личностных и профессиональных качеств, с другой, — спецификой его профессиональной деятельности. При сопровождении детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) специфика деятельности педагогов определяется особенностями развития детей: наличием большого разнообразия клинических проявлений и психических состояний. Профессиональная культура, — и педагога в том числе, — не создается сама по себе, а формируется в совокупности познания им способов и технологий педагогической деятельности, в развитии качеств личности, ориентированной на общечеловеческие и культурные ценности [7; 8; 23; 24; 25].

Подготовка педагогов-дефектологов в целях образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра — востребованное практикой направление специального дефектологического образования [1; 11]. На сегодняшний день во многом еще не до конца определены ключевые компоненты содержания образовательных

программ высшего образования (уровень бакалавриата, магистратуры) по подготовке будущих педагогов-дефектологов для детей с РАС. Возникающие трудности связаны с рядом известных для специалистов и родителей причин, таких как: малочисленность прежде всего отечественных научных исследований, направленных на обоснование программно-методического обеспечения процессов воспитания, обучения, сопровождения детей разных возрастных групп с расстройствами аутистического спектра, на их диагностику [17].

В то же время в работе с детьми с аутизмом в России широко применяются зарубежные технологии вмешательств с доказанной эффективностью (прикладной анализ поведения, программа ТЕАССН, концепция DIR (методика «Floortime»), методы сенсорной интеграции и др.) [12]. Их использование в практике работы с детьми с аутизмом поддержано родительскими сообществами, многими специалистами, прошедшими соответствующую сертификацию.

Внедрение в России Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья оказывает влияние на активи-

зацию усилий профессионального и родительских сообществ в обобщении уже наработанного практического опыта в оказании социальной коррекционно-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра [8; 9; 11; 16]. Обозначается тенденция не только в прямом использовании зарубежных программ и подходов, но и адаптация их в условиях отечественного образования [17].

Многое из названного требует технического обоснования, что создает определенные трудности при разработке образовательных программ по подготовке специалистов дефектологического профиля для работы с детьми с РАС [6; 17]. Однако следуя обсуждаемым концепциям разработки основной образовательной программы подготовки кадров в области психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС, будущий специалист должен ориентироваться в обилии распространенных и общепринятых в практике поведенческих, психологических и образовательных вмешательств [1; 3; 4; 18; 21; 26]. Данное положение относится к профессиональным компетенциям педагога-дефектолога.

С целью формирования профессиональных компетенций педагогов-дефектологов в образовательной программе «Образование и психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра» на уровне бакалавриата, реализуемой с 2023 года в Институте детства Московского государственного педагогического университета (ФГБОУ ВО МПГУ), на втором году обучения предусмотрена дисциплина «Практикум: Начальный этап работы с ребенком с расстройством аутистического спектра».

Методы и методики

Обсуждая концептуальные подходы к разработке и построению программы по подготовке дефектологов для обучения и сопровождения обучающихся с РАС и учитывая трансформационные процессы в системе образования, в том числе специального, мы приходим к пониманию, что их влияние на социальную, личностную и профессиональную позицию дефектолога не может не приниматься во внимание. Быть эффективным специалистом — это не только владеть на высоком уровне педагогическими технологиями обучения, воспитания, коррекции, но и иметь определенные качества и способности личности [2; 6; 7; 19]. В случае когда мы обращаемся к компетенциям специалиста для работы с детьми аутистического спектра, обозначенные ориентиры приобретают особенно важное значение. Студенты, поступающие на обучение на уровень бакалавриата, — чаще всего выпускники общеобразовательных школ, колледжей. Это молодые люди, которые не имеют опыта общения с детьми с расстройствами аутистического спектра, и первое знакомство с ними может оказать решающее значение в их дальнейшей профессиональной работе.

В связи с этим, выстраивая логику формирования профессиональных компетенций, мы приходим к пониманию необходимости усиления ценностных ориентиров как аксиологической составляющей системы профессиональной подготовки и профессиональной культуры будущих специалистов для обучения и сопровождения детей с РАС. Результативность подготовки дефектологов для работы с детьми с РАС во многом определяется помимо профессиональной также и социально-личностной готовностью студентов принимать и решать весь тот объем задач и требований, которые необходимы для адаптации и социализации лиц с расстройствами аутистического спектра [3; 8; 10; 20].

Эти все факторы и обусловили круг задач, которые решаются в ходе реализации учебной дисциплины «Практикум: Начальный этап работы с ребенком с расстройством аутистического спектра».

Мы не можем не учитывать то, что, с одной стороны, теоретико-методологическое обоснование концептуальных подходов к базовым компонентам программы профессиональной подготовки дефектологов по работе с детьми в спектре аутизма в нашей стране еще находится в стадии разработки, и, с другой, все многообразие технологий вмешательств, зарекомендовавших свою эффективность, которые применяются на практике специалистами [2; 6; 17; 22].

Это определяет содержание названной дисциплины, в которую включены и в которой рассматриваются многие известные подходы и методы работы с детьми, имеющими РАС. Содержание дисциплины строится на вычленении специфических особенностей в симптоматике расстройств при аутизме: социального взаимодействия, поведения, коммуникации. Уделяется внимание рассмотрению способов преодоления возникающих трудностей у детей в разных методологических школах: в эмоционально-смысловом подходе, прикладном анализе поведения, концепции DIR (методика «Floortime») и др. Важно, чтобы будущий специалист уже на этапе получения профессионального образования в вузе смог познакомиться с существующим спектром современных методов работы с детьми с РАС и в дальнейшем стал уверенным в выборе тех или иных инструментов воздействия в каждом конкретном случае работы с ребенком. Студенту не предлагается глубокое изучение каждой отдельно взятой научной школы, и он не получает специализацию в конкретном направлении, но овладевает «стартовыми практическими навыками работы с детьми с аутизмом» [17, с. 81].

Большое значение уделяется рассмотрению особенностей начального периода адаптации детей с РАС в образовательной организации: его продолжительности, организации и структурированию среды, организации поведения и коммуникативного общения, преодолению неравномерности в развитии, — если это группа или класс, — и тьюторскому сопровождению. Содержание дисциплины предусматривает следующие разделы (таблица 1).

Таблица 1

Содержание дисциплины «Практикум: Начальный этап работы с ребенком с расстройством аутистического спектра»

№	Наименование раздела дисциплины	Краткое содержание
1	Адаптационный период на начальном этапе образования детей с РАС	Трудности вхождения в социальную среду образовательной организации детей с РАС. Развивающие и поведенческие подходы в коррекционно-педагогической работе с детьми с РАС. Виды вмешательств. Организация образовательной среды. Роль тьютора при организации обучения детей с РАС в образовательной организации.
2	Организация и содержание адаптационного периода для детей дошкольного и школьного возраста с РАС	Условия, задачи, этапы адаптационного периода, их содержание. Алгоритм прохождения адаптационного периода ребенком. Диагностические занятия: направления, содержание, оценка и критерии успешности.
3	Практикумы по сопровождению	Практика направленного наблюдения. Практика описания, анализа и оценки результатов направленного наблюдения. Практика разработки и составления индивидуальной программы развития. Практика включения и сопровождения ребенка на индивидуальных/ групповых занятиях. Практика игровых методов работы. Практика социального взаимодействия и сотрудничества с ребенком. Практика формирования основ учебного поведения. Практика вербальной и невербальной коммуникации. Практика составления социальных историй.

Цели дисциплины, направленные на овладение студентами необходимыми компетенциями по реализации коррекционно-образовательных программ, задач психолого-педагогического сопровождения детей с РАС, не могут быть достигнуты без использования в процессе профессиональной подготовки проблемно-ориентированных интерактивных методов обучения, а именно: конкретных учебных ситуаций [4; 5; 13; 15].

Конкретная учебная ситуация применительно к организации образовательной деятельности с обучающимися рассматривается как модель реальной учебной ситуации, цель которой включить студента в контекст непосредственного процесса работы специалиста и ребенка. В ходе таких занятий всеми участниками проводится совместное обсуждение различных случаев из практики, коллективно рассматриваются и определяются наиболее приемлемые приемы помощи ребенку с РАС.

Анализируя и обсуждая на занятиях конкретные практические ситуации, такие как результаты наблюдений за работой специалистов в образовательных организациях и/или просмотр видеосюжетов занятий, студенты имеют возможность развивать важные для дефектолога качества — способность принимать решения в нестандартных ситуациях взаимодействия с ребенком с аутизмом, гибкость и одновременно предсказуемость, быть рефлексивным, разделяющим зоны ответственности свои и ребенка, быть толерантным к любым проявлениям обучающегося, понимающим его и разделяющим его интересы. В связи с этим очень важно «выстраивать интерактивную работу со студентами и развитие у них профессиональных ком-

петенций по принципу «soft через hard» и «hard через soft», — когда ресурс учебной дисциплины выступает обязательным полем для развития и предметных, и гибких навыков» [14, с. 104].

Работа студентов с конкретными учебными ситуациями может иметь следующую последовательность и выстраиваться в четыре этапа (таблица 2).

Феноменологический этап направлен на развитие у студентов способности непредвзято и безоценочно вести наблюдение и описывать ситуацию взаимодействия специалиста с ребенком. Описание должно быть подробным и не содержать какого-либо заключения. Студент делает записи в дневнике наблюдений, к которому он обращается на последующих этапах работы с учебной ситуацией.

На аналитическом этапе в ходе группового обсуждения в общей таблице фиксируются результаты индивидуальных наблюдений студентов. В описании важно вычленив общее, что позволяет каждому утвердиться в точности проведенных наблюдений и объективировать метод, используемый в работе с ребенком с РАС. Студенты продолжают вести записи в дневнике наблюдений, фиксируют результаты анализа.

Наблюдаемые феномены требуют объяснения в связи с контекстом. Проведенный анализ способствует более емкому восприятию и пониманию теоретического материала лекции, поскольку представлены реальные ситуации, иллюстрирующие тот или иной метод. На синтетическом этапе метод обозначается, и раскрывается его методологическая основа.

Важный шаг — рефлексия по итогам работы с учебной ситуацией. Рефлексия дает возможность вы-

Этапы работы с конкретными учебными ситуациями

№	Название этапа	Методы и приемы обучения	Формы обучения
1	Феноменологический	Выделение и описание особенностей метода	Структурированная форма дискуссии (мини-группы)
		Знакомство с конкретной учебной ситуацией	
		Наблюдение за работой/ действиями специалиста	
		Наблюдение за реакцией ребенка/детей во время работы специалиста	
		Выделение основной проблемы (проблем), возникающей в ходе работы специалиста	
		Методы, приемы, способы, дидактические средства и инструменты, речь специалиста	
		Реакция ребенка/детей на действия специалиста	
2	Аналитический	Анализ и обсуждение результатов наблюдения	Групповая дискуссия
		Пробная характеристика метода на основе проведенного наблюдения и описания	
3	Синтетический	Краткое теоретическое изложение преподавателем метода и его использование в работе с детьми с РАС	Лекция с разбором конкретных ситуаций
4	Рефлексивный	Личное отношение к методу	Эвристическая беседа

работать свое отношение к использованию того или иного метода, увидеть их разнообразие и эффективность и быть уверенными в их применении в дальнейшем в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра.

На основе вовлечения студентов в активный процесс самостоятельного приобретения знаний, максимально используя их собственные возможности, педагог способствует пониманию будущими дефектологами, где и каким образом приобретаемые знания могут быть применены в профессиональной деятельности. К числу востребованных профессиональных качеств в развивающихся условиях помощи детям в спектре аутизма относятся умение находить решения в нестандартных ситуациях и нести за них ответственность, а также готовность действовать в кооперации с коллегами в интересах ребенка. В таком случае профессиональная культура дефектолога переходит на уровень профессионально-этических норм и ценностных ориентиров по отношению к ребенку с РАС, по отношению к себе как к специалисту, к своей профессиональной деятельности.

Ядром ценностных ориентиров в профессиональной деятельности дефектолога является признание значимости любого человека вне зависимости от выраженности нарушений в развитии, даже если образовательный результат ребенка с РАС нельзя получить быстро, или он не оправдывает наших ожиданий и предположений.

Именно эти смыслы и ценности могут составлять профессиональную культуру дефектолога при выстраивании действенного взаимодействия их с обучающимися с расстройствами аутистического спектра в процессе образования и сопровождения, в ходе овладения ими социальным опытом.

Результаты

Разработанная учебная дисциплина «Практикум: Начальный этап работы с ребенком с расстройством аутистического спектра» — часть программы «Образование и психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра», и предложенные занятия с использованием конкретных учебных ситуаций позволяют студентам изучить на практике основополагающие научно-методические подходы в обучении и сопровождении детей с РАС. Создание практических учебных ситуаций направлено на овладение будущими специалистами последовательностью, методами и приемами работы с обучающимися, имеющими расстройства аутистического спектра, при этом фактор принятия ребенка имеет решающее значение для успешного формирования у педагогов-дефектологов профессиональной культуры.

Выводы

Профессиональная культура дефектолога, работающего в сфере психолого-педагогического сопровождения и образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра, определяется прежде всего личностно-профессиональным саморазвитием, где наиболее значимым является от-refлексированный опыт затруднений в ходе работы с детьми. Знакомство с разнообразием существующих на практике методов и подходов работы с детьми с РАС снимает существующие предубеждения в эффективности одних методов и в нецелесообразности использования других. Осведомленность будущих специалистов-дефектологов в общепринятых поведенческих, пси-

хологических и образовательных вмешательствах, используемых в практике работы с детьми с расстройствами аутистического спектра, — важная сторона их профессиональной культуры.

В процессе подготовки педагогов такой опыт приобретает при моделировании конкретных учеб-

ных ситуаций, в ходе обсуждения случаев реальной практики, которая пронизывает весь процесс обучения, затем выносится на непосредственную производственную практику в вузе и в последующие годы может быть использован при дальнейшем овладении специальностью. ■

Литература

1. Алмазова А.А., Никандрова Т.С., Тушева Е.С. и др. Концептуальные подходы к разработке проекта основной образовательной программы подготовки кадров в области обучения, воспитания и сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10. № 4. С. 1–23. DOI:10.17759/cpse.2021100401
2. Воденникова Л.А. Теоретико-методологические основы формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов // Специальное образование. 2014. № 2. С. 83–90.
3. Давыдова Е.Ю., Сорокин А.Б., Давыдов Д.В. и др. На пути к доказательности: принципы описания практик помощи лицам с расстройствами аутистического спектра // Клиническая и специальная психология. 2022. Т. 11. № 4. С. 264–279. DOI:10.17759/cpse.2022110411
4. Дзаева Е.А. Дискуссия как инструмент развития soft skills студентов вуза // Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2019. № 2. С. 69–72.
5. Иванова Н.Н., Макарова Л.Н. Формирование профессиональной компетентности и профессиональной культуры студентов-дефектологов в процессе обучения в вузе // Гаудеамус. 2015. № 1. С. 50–54.
6. Ларионова М.А. Некоторые аспекты профессионализма педагога в коррекционно-развивающей работе с детьми с расстройством аутистического спектра // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1. С. 293–294.
7. Кудрявцева Е.Ю., Сазонова О.К., Кергилова Н.В. Педагогическая этика: учебное пособие. Горно-Алтайск: ГАГУ, 2022. 112 с.
8. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог»: Приказ Минтруда РФ от 13.03.2023 № 136н [Электронный ресурс]. [Москва], 2023. 85 с. URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/2617> (дата обращения: 22.08.2023).
9. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: Приказ Минтруда РФ от 24.07.2015 г. № 514н [Электронный ресурс]. [Москва], 2015. 37 с. URL: <https://mo.mosreg.ru/deyatelnost/gosudarstvennyy-kontrol-nadzor-v-sfere-obrazovaniya/normativno-pravovye-dokumenty/11-10-2019-16-37-07-prikaz-mintruda-rossii-ot-24-07-2015-514n-ob-utver> (дата обращения: 22.08.2023).
10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»: Приказ Минобрнауки РФ от 22.02.2018 г. № 123 (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. [Москва], 2018. 20 с. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201803160009> (дата обращения: 22.08.2023).
11. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: Приказ Минобрнауки РФ от 19.12.2014 № 1598 [Электронный ресурс]. [Москва], 2014. 285 с. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201502060025> (дата обращения: 22.08.2023).
12. Расстройства аутистического спектра: клинические рекомендации [Электронный ресурс] / Ассоциация психиатров и психологов за научно-обоснованную практику // Рубрикатор клинических рекомендаций Министерства здравоохранения РФ. 13.08.2020. 72 с. URL: https://cr.minzdrav.gov.ru/recomend/594_1 (дата обращения: 22.08.2023).
13. Руквишеникова Е.Е. Мотивация учебной деятельности как фактор профессионального становления студентов педагогического вуза // Глобальный научный потенциал. 2020. № 7. С. 80–84.
14. Сотникова М.С. Дискуссионные методы организации групповой работы студентов педагогического вуза // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12. № 2. С. 102–112. DOI:10.57769/2227-8591.12.2.07
15. Тегетаева Ж.Р. Учебная дискуссия как способ формирования социокультурной компетентности студентов педагогического вуза // Современные технологии в образовании. 2020. № 20. С. 167–171.
16. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 22.08.2023).
17. Хаустов А.В. О подготовке педагогических кадров для организации образования обучающихся с РАС в Российской Федерации // Вестник практической психологии образования. 2020. Т. 17. № 2. С. 79–86. DOI:10.17759/bppe.2020170207
18. Barry L., Holloway J., Gallagher S. et al. Teacher Characteristics, Knowledge and Use of Evidence-Based Practices in Autism Education in Ireland // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2022. Vol. 52. № 8. Pp. 3536–3546. DOI:10.1007/s10803-021-05223-1
19. Bjornsson B.G., Saemundsen E., Njardvik U. A survey of Icelandic elementary school teachers' knowledge and views of autism—Implications for educational practices // Nordic Psychology. 2019. Vol. 71. № 2. Pp. 81–92. DOI:10.1080/19012276.2018.1480408

20. Cook A., Ogden J. Challenges, strategies and self-efficacy of teachers supporting autistic pupils in contrasting school settings: a qualitative study // *European Journal of Special Needs Education*. 2022. Vol. 37. № 3. Pp. 371–385. DOI:10.1080/08856257.2021.1878659
21. Hernández-González O., Spencer-Contreras R., Sanz-Crevera P. et al. Analysis of the Autism Spectrum Disorder (ASD) Knowledge of Cuban Teachers in Primary Schools and Preschools // *Education Sciences*. 2022. Vol. 12. № 4. Article № 284. 13 p. DOI:10.3390/educsci12040284
22. Jellinek E., Keller-Margulis M., Mire S.S. et al. Pre-service Teachers' Perspectives on Transition to Kindergarten Practices for Autistic Children // *Early Childhood Education Journal*. 2023. Vol. 51. № 7. Pp. 1205–1214. DOI:10.1007/s10643-022-01367-6
23. Lisak Šegota N., Lessner Lištiaková I., Stošić J. et al. Teacher education and confidence regarding autism of specialist primary school teachers // *European Journal of Special Needs Education*. 2022. Vol. 37. № 1. Pp. 14–27. DOI:10.1080/08856257.2020.1829865
24. Sakameh M.A., Ziadat A.H., Almakahleh A.A. Socio-Educational Competencies Required for Teachers of Students With Autism Spectrum Disorder: Parents' Perspective // *Obrazovanie i Nauka*. 2023. Vol. 25. № 5. Pp. 176–194. DOI:10.17853/1994-5639-2023-5-176-194
25. So W.-C., Wong M. K.-Y., Lam W.-Y. et al. Who is a better teacher for children with autism? Comparison of learning outcomes between robot-based and human-based interventions in gestural production and recognition // *Research in Developmental Disabilities*. 2019. Vol. 86. Pp. 62–75. DOI:10.1016/j.ridd.2019.01.002
26. Welsh P., Rodgers J., Honey E. Teachers' perceptions of Restricted and Repetitive Behaviours (RRBs) in children with ASD: Attributions, confidence and emotional response // *Research in Developmental Disabilities*. 2019. Vol. 89. Pp. 29–40. DOI:10.1016/j.ridd.2019.01.009

References

1. Almazova A.A., Nikandrova T.S., Tusheva E.S. et al. Conceptual Approaches to the Development of the Main Educational Program Project for Personnel Training in the Field of Education, Upbringing and Support of Students with Autism Spectrum Disorders. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2021, vol. 10, no. 4, pp. 1–23. DOI:10.17759/cpse.2021100401
2. Vodennikova L.A. Teoretiko-metodologicheskie osnovy formirovaniya professional'nykh tsennostnykh orientatsii budushchikh pedagogov-defektologov [Theoretical and methodological basis of forming the system of professional values of future defectology teachers]. *Spetsial'noe obrazovanie = Special Education*, 2014, no. 2, pp. 83–90.
3. Davydova E.Yu., Sorokin A.B., Davydov D.V. et al. Towards the evidence-based approach: Presentation guideline for a practice used in ASD. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2022, vol. 11, no. 4, pp. 264–279. DOI:10.17759/cpse.2022110411
4. Dagaeva E.A. Diskussiya kak instrument razvitiya soft skills studentov vuza [Discussion as a soft skills development tool for higher education students]. *Vestnik Taganrogskego instituta upravleniya i ekonomiki = Taganrog Institute of Management and Economics Bulletin*, 2019, no. 2, pp. 69–72.
5. Ivanova N.N., Makarova L.N. Formirovanie professional'noi kompetentnosti i professional'noi kul'tury studentov-defektologov v protsesse obucheniya v vuze [Forming of Professional Competence and Professional Culture of Students-Defectologists in the Process of Education at Higher Educational Institute]. *Gaudeamus = Psychological-Pedagogical Journal "Gaudeamus"*, 2015, no. 1, pp. 50–54.
6. Larionova M.A. Nekotorye aspekty professionalizma pedagoga v korrektsionno-razvivayushchei rabote s det'mi s rasstroistvom autisticheskogo spektra [Some Aspects of Teacher Professionalism in Correctional Developmental Work with Children with Autism Spectrum Disorder]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = World of Science, Culture, Education*, 2019, no. 1, pp. 293–294.
7. Kudryavtseva E.Yu., Sazonova O.K., Kergilova N.V. Pedagogicheskaya etika: uchebnoe posobie [Ethics in teaching: manual]. Gorno-Altaysk: Publ. Gorno-Altaysk State University, 2022. 112 p.
8. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog-defektolog": Prikaz Mintruda RF ot 13.03.2023 № 136n [On the approval of the professional standard "Teacher-defectologist": Order of the Ministry of labor of Russia from 13.03.2023 no. 136n] [Web resource]. [Moscow], 2023. 85 p. URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/2617> (Accessed 22.08.2023).
9. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)": Prikaz Mintruda RF ot 24.07.2015 g. № 514n [On the approval of the professional standard "Teacher-psychologist (psychologist in education)": Order of the Ministry of labor of Russia from 24.07.2015 no. 514n] [Web resource]. [Moscow], 2015. 37 p. URL: <https://mo.mosreg.ru/deyatelnost/gosudarstvennyy-kontrol-nadzor-v-sfere-obrazo/normativno-pravovye-dokumenty/11-10-2019-16-37-07-prikaz-mintruda-rossii-ot-24-07-2015-514n-ob-utver> (Accessed 22.08.2023).
10. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.03 "Spetsial'noe (defektologicheskoe) obrazovanie": Prikaz Minobrnauki RF ot 22.02.2018 g. № 123 (s izmeneniyami i dopolneniyami) [On the approval of the Federal state education standard for higher education – bachelor's course in the domain no. 44.03.03 "Special (defectological) education": Order of the Ministry of education of Russia from 22.02.2018 no. 123 (with changes and appendices)] [Web resource]. [Moscow], 2018. 20 p. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201803160009> (Accessed 22.08.2023).
11. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: Prikaz Minobrnauki RF ot 19.12.2014 no. 1598 [On the approval of the federal state education standard for elementary general education for students with disabilities: Order

- of the Ministry of education of Russia from 19.12.2014 no. 1598] [Web resource]. [Moscow], 2014. 285 p. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201502060025> (Accessed 17.09.2023).
12. Rasstroistva autisticheskogo spektra: klinicheskie rekomendatsii [Autism spectrum disorders: clinical recommendations] [Web resource] / Assotsiatsiya psikiatrov i psikhologov za nauchno-obosnovannuyu praktiku [Association of psychiatrists and psychologists for science-based practice] // Rubrikator klinicheskikh rekomendatsii Ministerstva zdravookhraneniya RF [Heading list of clinical recommendations of the Ministry of health of Russia]. 13.08.2020. 72 p. URL: https://cr.minzdrav.gov.ru/recomend/594_1 (Accessed 22.08.2023).
 13. Rukavishnikova E.E. Motivatsiya uchebnoi deyatel'nosti kak faktor professional'nogo stanovleniya studentov pedagogicheskogo vuza [Motivation of Educational Activity as a Factor of Professional Formation of Students of a Pedagogical University]. *Global'nyi nauchnyi potentsial = Global Scientific Potential*, 2020, no. 7, pp. 80–84.
 14. Sotnikova M.S. Diskussionnye metody organizatsii gruppovoi raboty studentov pedagogicheskogo vuza [Discussion Methods in Organizing Group Work of Pedagogical University Students]. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze = Teaching Methodology in Higher Education*, 2023, vol. 12, no. 2, pp. 102–112. DOI:10.57769/2227-8591.12.2.07
 15. Tegetaeva Zh.R. Uchebnaya diskussiya kak sposob formirovaniya sotsiokul'turnoi kompetentnosti studentov pedagogicheskogo vuza [Academic Discussion as a Method for Forming Socio-Cultural Competence of Students of a Pedagogical Institute of Higher Education]. *Sovremennye tekhnologii v obrazovanii = Modern Technologies in Education*, 2020, no. 20, pp. 167–171.
 16. Federal'nyi zakon "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii" ot 29.12.2012 № 273-ФЗ (poslednyaya redaktsiya) [Federal law "On education in Russian Federation" no. 273-ФЗ from December 29, 2012] [Web resource] // ConsultantPlus. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Accessed 22.08.2023).
 17. Khaustov A.V. On the Teaching Staff Training for the Organization of Education for Students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the Russian Federation. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Psychological Practice in Education*, 2020, vol. 17, no. 2, pp. 79–86. DOI:10.17759/bppe.2020170207
 18. Barry L., Holloway J., Gallagher S. et al. Teacher Characteristics, Knowledge and Use of Evidence-Based Practices in Autism Education in Ireland. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2022, vol. 52, no. 8, pp. 3536–3546. DOI:10.1007/s10803-021-05223-1
 19. Bjornsson B.G., Saemundsen E., Njardvik U. A survey of Icelandic elementary school teachers' knowledge and views of autism—Implications for educational practices. *Nordic Psychology*, 2019, vol. 71, no. 2, pp. 81–92. DOI:10.1080/19012276.2018.1480408
 20. Cook A., Ogen J. Challenges, strategies and self-efficacy of teachers supporting autistic pupils in contrasting school settings: a qualitative study. *European Journal of Special Needs Education*, 2022, vol. 37, no. 3, pp. 371–385. DOI:10.1080/08856257.2021.1878659
 21. Hernández-González O., Spencer-Contreras R., Sanz-Crevera P. et al. Analysis of the Autism Spectrum Disorder (ASD) Knowledge of Cuban Teachers in Primary Schools and Preschools. *Education Sciences*, 2022, vol. 12, no. 4, article № 284. 13 p. DOI:10.3390/educsci12040284
 22. Jellinek E., Keller-Margulis M., Mire S.S. et al. Pre-service Teachers' Perspectives on Transition to Kindergarten Practices for Autistic Children. *Early Childhood Education Journal*, 2023, vol. 51, no. 7, pp. 1205–1214. DOI:10.1007/s10643-022-01367-6
 23. Lisak Šegota N., Lessner Lištiaková I., Stošić J. et al. Teacher education and confidence regarding autism of specialist primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 2022, vol. 37, no. 1, pp. 14–27. DOI:10.1080/08856257.2020.1829865
 24. Sakarneh M.A., Ziadat A.H., Almakahleh A.A. Socio-Educational Competencies Required for Teachers of Students With Autism Spectrum Disorder: Parents' Perspective. *Obrazovanie i Nauka = The Education and science journal*, 2023, vol. 25, no. 5, pp. 176–194. DOI:10.17853/1994-5639-2023-5-176-194
 25. So W.-C., Wong M. K.-Y., Lam W.-Y. et al. Who is a better teacher for children with autism? Comparison of learning outcomes between robot-based and human-based interventions in gestural production and recognition. *Research in Developmental Disabilities*, 2019, vol. 86, pp. 62–75. DOI:10.1016/j.ridd.2019.01.002
 26. Welsh P., Rodgers J., Honey E. Teachers' perceptions of Restricted and Repetitive Behaviours (RRBs) in children with ASD: Attributions, confidence and emotional response. *Research in Developmental Disabilities*, 2019, vol. 89, pp. 29–40. DOI:10.1016/j.ridd.2019.01.009

Информация об авторе

Исаева Тамара Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики и клинических основ дефектологии Института детства Московского государственного педагогического университета (ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2345-529X>, e-mail: tn_isaeva@maii.ru

Information about the authors

Isaeva Tamara Nikolaevna, PhD in Education, Assistant Professor of the Department Oligofrenopedagogics and Clinical Foundations of Defectology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2345-529X>, e-mail: tn_isaeva@maii.ru

Получена 17.08.2023

Received 17.08.2023

Принята в печать 25.09.2023

Accepted 25.09.2023

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
батик «Зайка» ученика школьно-дошкольного
отделения ФРЦ МГППУ Байе Леры,
мастерская «Изображая мир своими руками»
(руководитель Короткая Т.В.)

Дизайн и компьютерная верстка – Баскакова М.А.
Корректор – Мамонтов Ю.В.
Редактор – Садикова И.В.
Переводы – Канель 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.
Телефоны: +7 495 610 74 01
8 916 294 55 94
E-mail: autism@mgppu.ru



© Московский государственный психолого-педагогический университет

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

On the 4th page of the cover is the artwork with
the use of batic “Bunny” by Bayeux Lera, a student
of the school and preschool department of the FRC
of MSUPE, studio “Depicting the World with Own Hands”
(headed by Korotkaya T.V.)

Layout design – Baskakova M.A.
Proofreading – Mamontov Y.V.
Editing – Sadikova I.V.
Translations – Kanel 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.*

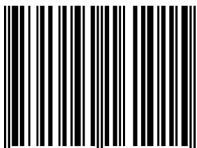
Editorial address: 127427, Moscow, Kaskenkin Lug ul., 7
tel. +7 495 610 74 01
8 916 294 55 94
E-mail: autism@mgppu.ru



© Moscow State University
of Psychology & Education



ISSN 1994-1617



9 771994 161015