

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Специальное образование. 2024. № 4 (76).

Special Education. 2024. No 4 (76).

УДК 376.42+373.31

ББК 4459.024.3

ГРНТИ 14.29.37

Код ВАК 5.8.3

Светлана Владимировна Иванова

Svetlana V. Ivanova

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ФРОНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ АВТОНОМНОГО КЛАССА

METHODS AND TECHNIQUES OF FORMATION OF FRONTAL WORK SKILLS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN AUTONOMOUS CLASS

Московский институт психоанализа, Москва, Россия, claire_bu@mail.ru, SPIN-код: 5954-2525, <https://orcid.org/0000-0002-2281-1280>

Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia, claire_bu@mail.ru, SPIN code: 5954-2525, <https://orcid.org/0000-0002-2281-1280>

Аннотация. Проблема детского аутизма в современном мире стала значительно актуальнее с связи с увеличением числа детей данной нозологии, этиология которой не является до конца изученной. Основными для данной категории детей являются аффективные проблемы и значительные трудности социальной адаптации. Это относится и к детям с РАС, попадающим в общеобразовательные школы на разные формы обучения. Многие из них, попадая в школьную среду с непредсказуемой для них учебной ситуацией, теряют навыки, приобретенные в специальных до-

Abstract. The problem of childhood autism in the modern world has become much more urgent due to the increase in the number of children with this nosology, the etiology of which is not fully understood. Affective issues and significant difficulties in social adaptation are the main problems for this category of children. This also applies to children with ASD who enter general education schools for different forms of education. Many of them, getting into a school environment with an unpredictable educational situation, lose the skills acquired in special preschool institutions. Special educational needs require the

школьных учреждениях. Особые образовательные потребности требуют создания специальных образовательных условий, способствующих освоению обучающимися с РАС адаптированной основной общеобразовательной программы и/или адаптированной образовательной программы, их социализации и адаптации. Возникает необходимость применения специальных методик, позволяющих обеспечить адаптацию к школе и соответственно к переходу от индивидуальной формы обучения к групповой в условиях автономного класса. В настоящей работе нами предложена такая методика, построенная поэтапно с постепенным усложнением учебного материала и переноса закреплённых навыков в учебное пространство класса. В процессе обучения, включая его игровую форму, дети учатся взаимодействовать друг с другом, правилам поведения в классе и умению осваивать начальные учебные навыки. Методика адаптирована применительно к условиям автономного класса общеобразовательной школы. Её применение в условиях коррекционного эксперимента продемонстрировало положительные результаты обучения, что расценивается как эффективность использованных методов и приемов.

Ключевые слова: детский аутизм, дети-аутисты, РАС, расстройства аутистического спектра, младшие школьники, коррекционная работа, групповая форма обучения, условия автономного класса, адаптация детей, методы работы, приемы работы, формирование навыков, фронтальная работа, автономный класс.

Информация об авторе: Иванова Светлана Владимировна, кандидат

creation of special educational conditions that would facilitate the completion by the students with ASD of an adapted basic general education program and/or an adapted education program, their socialization and adaptation. There is a need to use special methods that allow for adaptation to school and, accordingly, to the transition from individual education to group education in an autonomous class. This paper suggests such a method, built in stages with gradual complication of the educational material and the transfer of consolidated skills into the educational space of the classroom. In the process of learning, including its game-based form, children learn to interact with each other, to observe the rules of behavior in the classroom, and to master basic educational skills. The method has been adapted to the conditions of an autonomous class of a general education school. Its application in the context of a rehabilitation experiment demonstrated positive learning outcomes, which testified to the effectiveness of the methods and techniques used.

Keywords: children's autism, autistic children, ASD, autism spectrum disorder, junior schoolchildren, rehabilitation work, group education, autonomous class conditions, adaptation of children, methods of work, techniques of work, formation of skills, frontal work, autonomous class.

Author's information: Ivanova Svetlana Vladimirovna, Candidate of Biolo-

биологических наук, магистрант, факультет коррекционной педагогики и специальной психологии, кафедра специального дефектологического образования, Московский институт психоанализа; адрес: 121170, Россия, г. Москва, Кутузовский пр-т, д. 34, стр. 14, email: claire_bu@mail.ru.

Для цитирования: Иванова, С. В. Методы и приемы работы по формированию навыков фронтальной работы детей с расстройством аутистического спектра в условиях автономного класса / С. В. Иванова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 4 (76). — С. 6-18.

Современное понимание феномена детского аутизма сводится к признанию его как особого типа нарушения психического развития. В литературе указывается, что у всех детей данной категории нарушено владение средствами коммуникации, в существенной мере страдает эмоциональное развитие. В литературе (К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Бабенская, 1989; И. И. Мамайчук, 2006; Д. Н. Исаев, 2006 и др.) имеются данные о том, что для них характерны аффективные проблемы и сложности социальной адаптации в активно изменяющейся среде. Это отмечают практически все исследователи (В. В. Лебединский, 1996; С. С. Мнухин, 2006; и другие) [7; 9; 14; 5]. При этом отмечается, что состав детей с РАС весьма неоднороден. Даже те дети, которые получают правильно организованную психолого-педагогическую помощь в дошколь-

gy, Master's Degree Student of Department of Special Defectological Education, Faculty of Special Pedagogy and Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia.

For citation: Ivanova, S. V. (2024). Methods and Techniques of Formation of Frontal Work Skills of Children with Autism Spectrum Disorder in Autonomous Class. *Special Education*, 4(76), pp. 6-18. (In Russ.).

ном возрасте, «ломаются» в новой для них непредсказуемой школьной ситуации. Необходимые навыки приходится выстраивать заново [10; 19; 1; 8].

Экспериментальную группу составили 10 детей младшего школьного возраста (8–9 лет), обучающихся в автономном классе общеобразовательной школы г. Москвы. У всех детей документально был подтвержден диагноз «расстройство аутистического спектра».

У этих детей была не сформирована способность обучения в группе, требующая социального взаимодействия со сверстниками и учителем, не сформированы важные функции контроля и коррекции своего поведения, отсутствуют навыки обучения в мини-группе. Для большей части детей была сложной задача произвольно распределить внимание и выполнить простую инструкцию.

На начальном этапе мы провели диагностику исходного уровня коммуникативных (интравербальная речь по 23 навыкам), социальных (социальное взаимодействие по 25 навыкам) и начальных учебных навыков (групповое обучение и правила класса по 22 навыкам) по методике оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) [16; 20; 4]. ABLLS-R оценивает учебные и языковые навыки ребенка по 25 функциональным сферам с охватом 554 навыков, каждая из которых представлена отдельной шкалой, обозначенной одной из букв английского алфавита (сфера А — «Сотрудничество и эффективность подкрепляющих стимулов»; сфера В — «Визуальное восприятие»; сфера С — «Рецептивная речь»; сфера D — «Моторная имитация» и т. д.). Большинство шкал ABLLS-R не требуют владения устной речью и не предусматривают вербальных ответов, что является значительным преимуществом при составлении программы коррекции у неречевых детей и определения их сильных сторон. Также по многим шкалам тест заполняется со слов родителей, педагогов и других людей, которые постоянно контактируют с ребенком.

По результатам диагностики коммуникативной сферы более чем у половины детей полностью отсутствовали от двух по семи

навыков. У самого большого количества детей отсутствовали навык поддержания беседы со сверстниками или взрослыми и умение отвечать на вопрос, содержащий несколько компонентов в ходе общей беседы, что особенно характерно для детей с РАС и является одной из основных образовательных потребностей, связанных с адекватным коммуникативным взаимодействием и уменьшением дезадаптивного поведения. Среди сформированных навыков у детей были навыки ответов на вопросы о себе, дополнении фраз о подкрепляющих стимулах и различении вопросов о предметах и видах деятельности, что также очевидно характерно для аутичных детей, которые еще не адаптировались к учебному процессу и не научились взаимодействовать со сверстниками.

Результаты диагностики социального взаимодействия показали, что у 80 % детей отсутствовал один из навыков (*Привлекает внимание*), у 70 % отсутствовало 4 навыка (*Предлагает предметы другим детям; Присоединяется к игре сверстников; Может оценить реакцию другого человека и понять, заинтересован ли человек в чем-либо; Ждет паузы, чтобы вмешаться в диалог других людей*), в 50 % случаев были не сформированы 3 навыка (*Вовлекает других людей во взаимо-*

действие; Смотрит в глаза; Просит поделиться чем-либо) и самое большое количество навыков — 8 отсутствовало у 40 % детей (такие как: *Адекватно реагирует на прикосновение сверстников, братьями или сестрами разных возрастов; Смотрит на других, чтобы вступить в социальное взаимодействие; Смотрит на взрослого, ожидая когда действия взрослого приведут к получению желаемого результата; Реагирует на социальные инициативы со стороны сверстников и др.*). Наибольшее число нарушений пришлось на *Отсутствие реакции действий со стороны сверстников, Неспособность к невербальному общению, Выражению просьбы по отношению к сверстнику, а также на Отсутствие соответствующей реакции на действия сверстников и на привлечение и удержание внимания других людей.*

В сфере группового обучения у детей не были сформированы 7 навыков из 8 необходимых. Оказались полностью не сформированы и не закреплены такие важные действия, как *Переход от одного вида деятельности к другому* и не выработан алгоритм действия по привлечению внимания взрослого и *Ответ на вопросы во время урока.*

Учитывая эти результаты диагностики, нами были определены методы коррекционно-разви-

вающей работы по формированию навыков фронтальной работы с детьми с РАС, обучающимися в младшей школе в условиях автономного класса. Они позволили эффективно адаптировать детей с РАС к новым для них условиям и переходу от индивидуальной формы обучения к групповой [8; 18].

Основные направления работы заключались в выработке ориентированности на действие педагога; на действия сверстников; на выполнение инструкций педагога; на умение ждать и соблюдать очередность; на умение следовать правилам поведения в классе (поднимать руку, отвечать на вопросы и др.) [8; 18].

Опыт работы с детьми с РАС показывает, что в коррекционной работе с ними важно строгое соблюдение ее этапности с учетом степени выраженности эмоционального и интеллектуального дефекта у ребенка [11]. В связи с этим на первых этапах коррекционно-развивающей работы был необходим период индивидуальной работы (М. Ю. Веденина, 2006; Л. Г. Бородина, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, 2020 [2; 3]). Переход к групповым формам обучения был возможен только после длительной подготовительной работы. Введение групповых методов работы должно быть постепенным, с учетом динамики развития и адаптивных

возможностей ребенка с РАС [8; 18].

Средства и приемы работы были следующими:

- обучение коммуникативному взаимодействию посредством коммуникативных игр в кругу с применением приема «Пальцы» для привлечения внимания к учебному материалу;
- прием организации учебного пространства (расстановка и перемещение парт) с постепенным передвижением учебной мебели дальше от доски и дальше друг от друга;
- обучение навыку хорового ответа;
- обучение навыку ожидания своей очереди при выполнении задания для всего класса.

Эксперимент проходил и длился в течение всего учебного года. Дети постепенно вовлекались в коррекционный процесс, задачи формирования новых коммуникативных и учебных навыков усложнялись и расширялись. На всех этапах навыки отрабатывались вначале в игровой комнате (в кругу дети быстро осваивали правила игры, которые они потом стали переносить на обучение в класс, а также применять в рамках других мероприятий школьного процесса). Некоторые дети

долго не могли усвоить правила и команды без стимульной поддержки учителя. Однако со временем потребность в этих стимулах стала значительно ниже.

В результате проведения контрольной диагностики, целью которой было выявление эффективности проведенной коррекционной работы, мы получили следующие результаты.

В коммуникативной сфере количество сформированных навыков у детей выросло с 3 до 12. Остальные навыки, не сформированные в значительном количестве на начальном этапе обследования, сформировались и показали положительную динамику. Так, например, у 50 % детей остался несформированным лишь один навык — *Отвечает на вопросы о прошедших или будущих событиях* по сравнению с начальным этапом, где было не сформировано 6 навыков. У 40 % детей результат формирования навыка улучшился вдвое и остался не сформирован лишь навык *Отвечает на вопросы с вопросительными словами «почему/зачем?»* и *Отвечает на вопросы о повседневных действиях, которые происходят перед или после выполнения других действий* (рисунок 1).

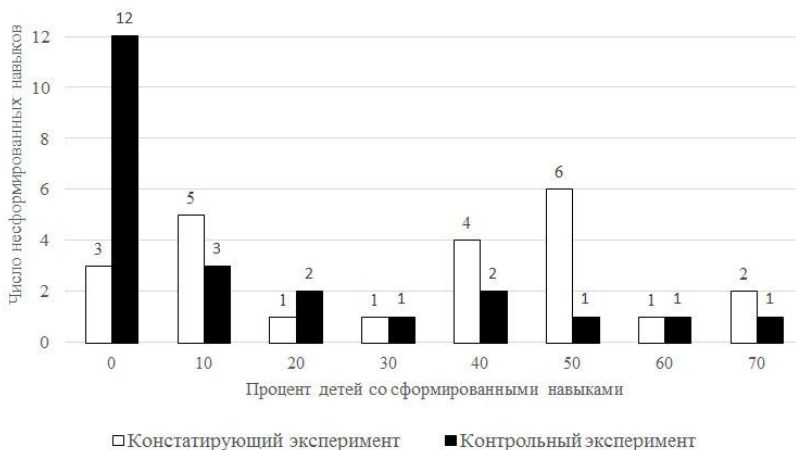


Рис. 1. Динамика формирования навыков коммуникативной сферы, констатирующий и контрольный эксперимент

Сформированными в той или иной степени оказались 12 навыков по сравнению с тремя на начальном этапе работы. У троих детей (30 %), которых мы отнесли к высокому уровню сформированности навыков в коммуникативной сфере исследования, были в разной степени сформированы и улучшены все навыки.

Количество сформированных навыков в сфере социального взаимодействия у детей выросло с 2 до 7. Остальные навыки, не сформированные в значительном количестве на начальном этапе обследования, сформировались и показали положительную дина-

мику. Так, например, у 40 % детей остался несформированным лишь один навык — *Привлекает внимание* по сравнению с начальным этапом, где было не сформировано 8 навыков. У 50 % детей результат формирования навыка улучшился втрое и остался не сформирован лишь навык *Ждет паузы, чтобы вмешаться в диалог других людей*, у 60, 70 и 80 % детей все отсутствующие навыки (2, 4 и 1 соответственно) сформировались в той или иной степени (рис. 2). Перераспределение количества несформированных навыков произошло на меньший процент детей.

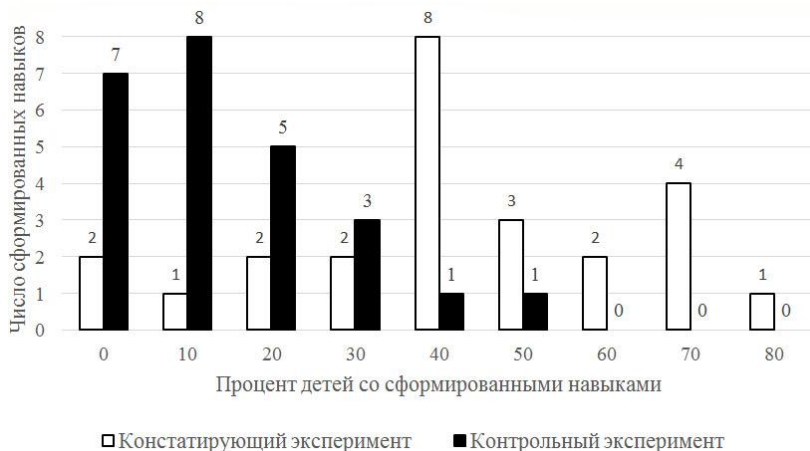


Рис. 2 Динамика формирования навыков, социальное взаимодействие, констатирующий и контрольный эксперимент

В данной сфере полностью сформированными оказались 7 навыков, среди которых немало-важные в сфере социальных взаимодействий. Это *Адекватное и социально приемлемое поведение в кругу сверстников, Адекватная реакция на прикосновения, Спокойное и приемлемое взаимодействие и предпосылки для вступления во взаимодействие с другими людьми, Выполнение простых инструкций и Ответ на приветствие*, а также *Проявление интереса к деятельности сверстников*. У троих детей (30 %), которых мы отнесли к высокому уровню сформированности навыков в сфере исследования социальных взаимоотношений, были в разной степени сформированы и улучшены все навыки.

Количество сформированных навыков в сфере группового обучения у детей выросло с 3 до 9. Остальные навыки, не сформированные в значительном количестве на начальном этапе обследования, сформировались и показали положительную динамику. У 60, 50 и 40 % детей сформировались все отсутствующие навыки (1, 2 и 4 соответственно) в той или иной степени (рис. 3). Остались несформированными 2 навыка у 20 % детей, это навык *Поднимает руку, чтобы привлечь внимание учителя и выполнить действие* и навык *Поднимает руку и отвечает на вопрос*. Также остался не сформирован один навык *Соблюдает очередь во время занятий в группе* у 30 % детей. Пере-

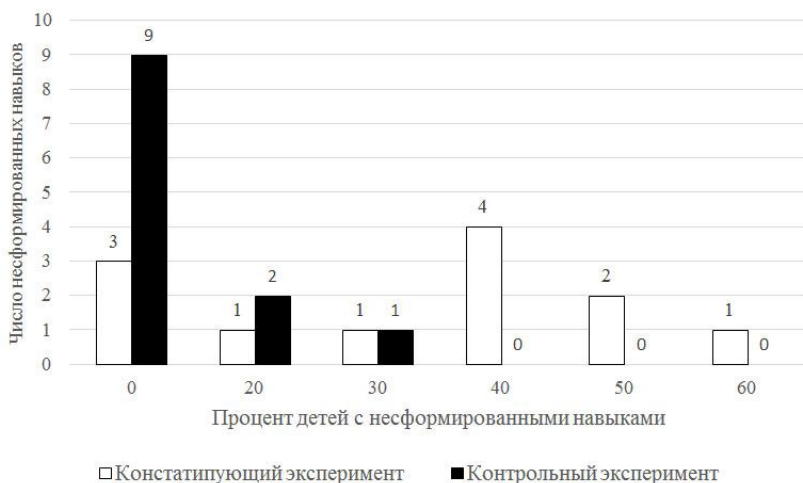


Рис. 3. Динамика формирования навыков в сфере группового обучения, констатирующий и контрольный эксперимент

распределение количества несформированных навыков произошло на меньший процент детей.

У шестерых детей (60 %), которых мы отнесли к высокому уровню сформированности навыков в данной сфере исследования — группового обучения, были в разной степени сформированы и улучшены все навыки.

Количество сформированных навыков в сфере распорядка дня в классе у детей выросло с 5 до 8. Остальные навыки, не сформированные в значительном количестве на начальном этапе обследования, сформировались и показали положительную динамику. У 30 и 20 % детей сформировались все

отсутствующие навыки (2 и 1 соответственно) в той или иной степени (рис. 4). Остались несформированными 2 навыка у одного ребенка (10 %), это навык *Выполняет задание и сдает работу учителю или убирает материалы, которые были необходимы во время выполнения задания* и навык *Стоит и ждет во время перехода от одного вида деятельности к другому*.

В этой сфере навыков были в разной степени сформированы и улучшены все навыки у 90 % детей, которых мы отнесли к высокому уровню сформированности навыков в сфере исследования распорядка дня в классе.

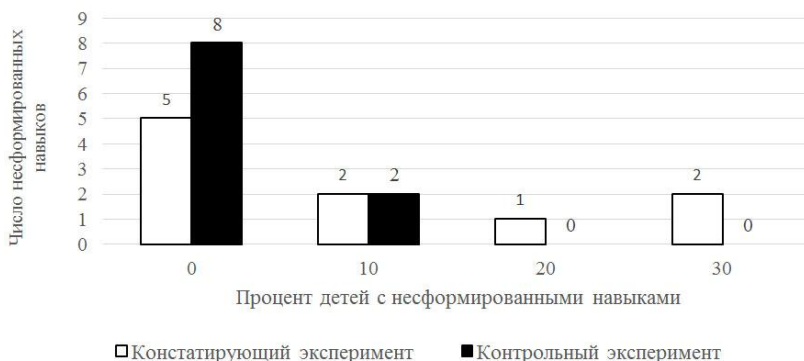


Рис. 4. Динамика формирования навыков в сфере «Распорядок дня в классе», констатирующий и контрольный эксперимент

В конце обучающего эксперимента дети постепенно начали переходить от индивидуальной игры к коллективным играм или играть в парах. Большинство детей перестали проявлять негативные реакции на одноклассников и старались взаимодействовать с ними.

Полученные результаты дают основание констатировать положительную динамику приобретения детьми навыков фронтальной работы. Большинство из детей стало воспринимать инструкцию педагога без ее дублирования, удерживать внимание на протяжении 75 % времени занятия, ориентироваться на работу одноклассников. Однако им было трудно за этот промежуток времени научиться ожидать своей очереди и спокойно ждать перехода от одного вида деятельности к другому. Возможно, для формирования этого навыка нужны дополни-

тельные приемы работы и более длительный период времени.

Таким образом, результаты экспериментального исследования по формированию навыков фронтальной работы у детей с РАС позволили выявить основные достижения детей в рамках перехода от индивидуальной к групповой форме обучения, а именно: находясь в группе детей, ребенок с РАС:

- 1) ведет себя приемлемым образом;
- 2) может выполнять инструкции учителя во время занятий;
- 3) может реагировать на действия других детей во время занятий;
- 4) выполняет инструкции учителя, обращенные к группе детей;
- 5) поднимает руку, чтобы привлечь внимание учителя и выполнить действие, а также ответить на вопрос;

6) соблюдает очередь в собственных действиях во время занятий в группе;

7) использует визуальные подсказки.

Данные задачи необходимо решать в коррекционной работе с детьми с РАС, обучающимися в общеобразовательной школе по адаптированным программам.

Описанные нами методы работы могут использоваться как в коррекционной школе, так и в автономном классе общеобразовательной школы. Все описанные нами приемы эффективно способствуют развитию основных навыков работы в группе, без которых ребенок с РАС не может обучаться, находясь среди других детей. Успешное осуществление перехода от индивидуальной к фронтальной форме обучения обеспечивает ребенку с РАС важнейшие пути социальной адаптации и освоения учебного материала в школьном периоде жизни.

Литература

1. Баенская, Е. Р. Раннее аффективное развитие детей с аутизмом / Е. Р. Баенская. — URL: <http://alldf.ru/ru/articles/almanah-19> (дата обращения: 28.09.2024). — Текст : электронный.
2. Бородина, Л. Г. Типология отклоняющегося развития. Варианты аутистических расстройств / Л. Г. Бородина, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. — Москва : Генезис, 2020. — 368 с. — Текст : непосредственный.
3. Веденина, М. Ю. Обзор основных зарубежных подходов к оказанию психолого-педагогической помощи детям с аутизмом / М. Ю. Веденина. — Текст : электронный // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2014. — № 19. — URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-19/obzor-osnovnyh-zarubezhnyh-podhodov-k> (дата обращения: 28.09.2024).
4. Иванова, С. В. Использование метода ABLLS-R в оценке состояния навыков поведения в группе детей с тяжелыми множественными нарушениями развития / С. В. Иванова. — Текст : непосредственный // Материалы V Междисциплинарной науч.-практ. конф. с международным участием «Инновационные методы диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития детей и подростков. Лучшие практики межпрофессионального взаимодействия», 18–19 апреля 2023 г. — Москва : Изд-во МИП, 2023. — 540 с.
5. Исаев, Д. Н. Аутистические синдромы у детей и подростков: механизмы расстройств поведения / Д. Н. Исаев, В. Е. Каган. — Текст : непосредственный // Психология аномального развития ребенка : хрестоматия : в 2 т. — 2-е изд., стер. / под ред. В. В. Лебединского, М. К. Бардышевской. — Москва : ЧеРо : МПСИ : Изд-во МГУ, 2006. — Т. 2. — С. 466–473.
6. Исаев, Д. Н. Дифференциальный диагноз психического недоразвития у детей / Д. Н. Исаев. — Текст : непосредственный // Психология аномального развития ребенка : хрестоматия : в 2 т. — 2-е изд., стер. / под ред. В. В. Лебединского, М. К. Бардышевской. — Москва : ЧеРо : МПСИ : Изд-во МГУ, 2006. — Т. 2. — С. 368–385.
7. Каннер, Л. Аутические нарушения аффективного контакта / Л. Каннер ; пер. В. Е. Кагана. — Текст : непосредственный // Вопросы психического здоровья детей и подростков. — 2010. — Т. 10, № 1. — С. 85–98.
8. Карасёв, В. А. Уровень сформированности универсальных учебных действий у детей с расстройством аутистического спектра / В. А. Карасёв, Н. Н. Маляручук. — Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования : международный электронный научный журнал. — 2018. — № 3 (33). — С. 300–305.
9. Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра :

сборник материалов II Всерос. науч.-практ. конф. (22–24 ноября 2017 г.) / под общ. ред. А. В. Хаустова. — Москва : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. — 456 с. — Текст : непосредственный.

10. Лебединская, К. С. Необходимы общие усилия / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская. — Текст : непосредственный // Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм. — Москва : Просвещение, 1989. — 100 с.

11. Лебединский, В. В. Аутизм как модель эмоционального дизонтогенеза / В. В. Лебединский. — Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. — 1996. — № 2. — С. 18–23.

12. Либлинг, М. М. Десять аргументов против АВА-терапии / М. М. Либлинг. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 2014. — № 2. — С. 3–13.

13. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. — Москва : Педагогика, 1989. — 104 с. — Текст : непосредственный.

14. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. — Санкт-Петербург : Речь, 2006. — 400 с. — Текст : непосредственный.

15. Мнухин, С. С. О синдроме «раннего детского аутизма», или синдроме Каннера у детей / С. С. Мнухин, А. Е. Зеленецкая, Д. Н. Исаев. — Текст : непосредственный // Психология аномального развития ребенка : хрестоматия : в 2 т. — 2-е изд., стер. / под ред. В. В. Лебединского, М. К. Бардышевской. — Москва : ЧеРо : МПСИ : Изд-во МГУ, 2006. — Т. 2. — С. 458–465.

16. Партингтон, Дж. Оценка базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R). Протокол / Дж. Партингтон. — [Б. м.], 2017. — 156 с. — Текст : непосредственный.

17. Троицкая, М. Г. Переход от индивидуальной к фронтальной работе детей с РАС в условиях автономного класса начального звена общеобразовательной школы / М. Г. Троицкая. — Текст : электронный // Педагогические науки: вопро-

сы теории и практики. International scientific conference. — 2020. — URL: www.naukaip.ru. 2020. — С. 151–153.

18. Троицкая, М. Г. Эффективные методы работы с детьми с высокофункциональным аутизмом в начальных классах общеобразовательной школы / М. Г. Троицкая. — Текст : непосредственный // Педагогические науки: вопросы теории и практики : Междунар. науч.-практ. конф. / МЦНС «Наука и просвещение». — [Б. м.], 2020. — С. 154–156.

19. Яковлева, И. М. Подготовка педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья : учеб.-метод. пособие / И. М. Яковлева. — Москва : Спутник+, 2012. — 133 с. — Текст : непосредственный.

20. Beaudet, A. L. Baylor College of Medicine. The utility of chromosomal microarray analysis in developmental and behavioral pediatrics / A. L. Beaudet. — Text : unmediated // Child Dev. — 2013. — Vol. 84. — Iss. 1. — P. 121–132. — DOI: 10.1111/cdev.12050. — Epub 2013 Jan 11.

References

1. Baenskaya, E.R. (n.d.). *Early affective development of children with autism*. Retrieved Sept. 28, 2024, from <http://alldef.ru/articles/almanah-19> (In Russ.)

2. Borodina, L.G., Semago, N.Ya., & Semago, M.M. (2020). Typology of deviant development. In *Variants of autistic disorders*. Moscow: Genesis, 368 p. (In Russ.)

3. Vedenina, M.Yu. (2014). Review of the main foreign approaches to providing psychological and pedagogical assistance to children with autism. *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*, 19. Retrieved Sept. 28, 2024, from <https://alldef.ru/articles/almanah-19/obzor-osnovnyh-zarubezhnyh-podhodov-k> (In Russ.)

4. Ivanova, S.V. (2023). Using the ABLLS-R method in assessing the state of behavioral skills in a group of children with severe multiple developmental disabilities. In *Innovative Methods of Diagnosis, Prevention and Correction of Developmental Disorders in Children and Adolescents. Best Practices of Interprofessional Interaction* (Proceedings of

the V Interdisciplinary Scientific and Practical Conference with International Participation, April 18–19, 2023). Moscow: MIP Publishing House, 540 p. (In Russ.)

5. Isaev, D.N., & Kagan, V.E. (2006). Autistic syndromes in children and adolescents: mechanisms of behavioral disorders. In V.V. Lebedinsky & M.K. Bardyshevskaya (Eds.), *Psychology of abnormal development of the child* (Reader: in 2 volumes. 2nd ed., reprinted. Vol. 2, pp. 466–473). Moscow: CheRo, MPSI, Publishing house of Moscow State University. (In Russ.)

6. Isaev, D.N. (2006). Differential diagnosis of mental retardation in children. In V.V. Lebedinsky & M.K. Bardyshevskaya (Eds.), *Psychology of abnormal development of the child* (Reader: in 2 volumes. 2nd ed., reprinted. Vol. 2, pp. 368–385). Moscow: CheRo, MPSI, Publishing house of Moscow State University. (In Russ.)

7. Kanner, L. (2010). Autistic disorders of affective contact (translated by V.E. Kagan). *Issues of mental health of children and adolescents*, 10(1), 85–98. (In Russ.)

8. Karasev, V.A., & Malyarchuk, N.N. (2018). The level of formation of universal educational actions in children with autism spectrum disorder. *Prospects of Science and Education* (International electronic scientific journal), 3(33), 300–305. (In Russ.)

9. Khaustov, A.V. (Ed.) (2017). *Comprehensive support for children with autism spectrum disorders* (Collection of materials of the II All-Russian scientific and practical conference (November 22–24, 2017)). Moscow: FRC FGBOU VO MGPPU, 456 p. (In Russ.)

10. Lebedinskaya, K.S., Nikolskaya, O.S., & Baenskaya, E.R. (1989). Common efforts are needed. *Children with communication disorders: early childhood autism*. Moscow: Education, 100 p. (In Russ.)

11. Lebedinsky, V.V. (1996). Autism as a model of emotional dysontogenesis. *Vesti Mosk. Un-ta. Series. 14, Psychology*, 2, 18–23. (In Russ.)

12. Liebling, M.M. (2014). Ten arguments against ABA therapy. *Defectology*, 2, 3–13. (In Russ.)

13. Lubovsky, V.I. (1989). *Psychological problems of diagnostics of abnormal development of children*. Moscow: Pedagogy, 104 p. (In Russ.)

14. Mamaychuk, I.I. (2006). *Psychocorrectional technologies for children with developmental problems*. St. Petersburg: Rech, 400 p. (In Russ.)

15. Mnukhin, S.S., Zelenetskaya, A.E., & Isaev, D.N. (2006). On the syndrome of “early childhood autism”, or Kanner’s syndrome in children. In V.V. Lebedinsky & M.K. Bardyshevskaya (Eds.), *Psychology of abnormal development of the child* (Reader: in 2 volumes. 2nd ed., reprinted. Vol. 2, pp. 458–465). Moscow: CheRo, MPSI, Publishing house of Moscow State University. (In Russ.)

16. Partington, J. (2017). *Assessment of Basic Language and Learning Skills-Reference (ABLLS-R). Protocol*. 156 p. (In Russ.)

17. Troitskaya, M.G. (2020). Effective methods of working with children with high-functioning autism in elementary grades of a comprehensive school. In *Pedagogical Sciences: Theory and Practice. International Scientific and Practical Conference* (pp. 154–156). MCNS “Science and education”. (In Russ.)

18. Troitskaya, M.G. (2020). Transition from individual to frontal work of children with ASD in the conditions of an autonomous class of the primary level of a comprehensive school. In *Pedagogical Sciences: Theory and Practice. International scientific conference* (pp. 151–153). Retrieved from www.naukaip.ru. (In Russ.)

19. Yakovleva, I.M. (2012). *Preparing teachers to work with children with disabilities: A teaching aid*. Moscow: Sputnik+, 133 p. (In Russ.)

20. Beaudet, A.L. (2013). Baylor College of Medicine. The utility of chromosomal microarray analysis in developmental and behavioral pediatrics. *Child Dev.*, 84(1), 121–132. DOI: 10.1111/cdev.12050. Epub 2013 Jan 11.