

Оценка и формирование жизненных компетенций у детей с РАС в условиях инклюзии при помощи методов прикладного анализа поведения

Чижова Ю.В.

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
города Москвы «Школа № 1514»,
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2386-2490>, e-mail: J.Chizhova@gmail.com

Формирование жизненных компетенций у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) — основа процесса их социальной адаптации, важнейший фактор успешного включения в инклюзивное образование. В настоящем исследовании изучались жизненные компетенции младших школьников с РАС и проверялась эффективность методов их формирования на основе прикладного анализа поведения (ПАП). Работа по диагностике и формированию жизненных компетенций проводилась в период с 2018 по 2021 годы. В исследовании участвовали 15 учащихся с РАС 2007–2009 годов рождения. Была проведена диагностика уровня развития навыков с помощью Методики оценки базовых речевых и учебных навыков АBBLS-R. Определен круг навыков, необходимых детям с РАС при обучении в условиях инклюзии: групповые навыки, сотрудничество, навыки следования расписанию, самообслуживания. Исследовалась эффективность поощрений. Результаты подтвердили специфические ограничения у учащихся с РАС: сложности установления зрительного контакта, неумение подстраивать свое поведение к поведению сверстников, неадекватные реакции на прикосновения, приветствия и т.п. Подтверждена значимость методов и приемов прикладного анализа поведения, усиливающих эффективность формирования жизненных компетенций: спонтанное обучение; пошаговое обучение; шейпинг; обучение дискретными пробами (ДТП). Также в работе использовались приемы визуальной поддержки и метод социальных историй. В ходе апробации у школьников было зафиксировано повышение уровня сформированности жизненных компетенций: например, число детей с низким уровнем развития групповых навыков уменьшилось с 67% (в 2018 г.) до 33% (в 2021 г.). Число достигших среднего уровня в развитии групповых навыков увеличилось с 33% до 47%. Достаточного уровня достигли 3 человека. На этапе констатирующего эксперимента детей с достаточным уровнем не было. Полученные результаты позволяют сделать вывод об эффективности использования методов прикладного анализа поведения при формировании жизненных компетенций у учащихся с РАС в условиях инклюзии.

Ключевые слова: оценка жизненных компетенций, расстройства аутистического спектра (РАС), прикладной анализ поведения (ПАП), психолого-педагогическое сопровождение

Благодарности: Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования благотворительный фонд «Искусство быть рядом».

Для цитаты: Чижова Ю.В. Оценка и формирование жизненных компетенций у детей с РАС в условиях инклюзии при помощи методов прикладного анализа поведения // Аутизм и нарушения развития. 2022. Том 20. № 4. С. 59–68. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200406>

The Assessment Development of Life Competencies in Children with Autism Spectrum Disorders in the Inclusion Environment

Yuliana V. Chizhova

The State budgetary educational institution of
Moscow «School No. 1514»,
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2386-2490>, e-mail: J.Chizhova@gmail.com

The formation of life competencies in children with ASD is the basis of social adaptation and the most important factor for the successful education inclusion. In this study, we made the assessment of life competencies in younger schoolchildren with ASD and determined the educational conditions for the development of these competencies based on the applied behavior analysis methodology. The study involved 12 students with ASD born in 2007–2009. The life competencies were diagnosed using the ABBLS-R (basic speech and learning skills). A range of necessary and most important skills in learning in an inclusive environment were outlined. The results obtained made it possible to identify a number of shortcomings in students with ASD and to determine the need to develop special pedagogical conditions. The most important conditions are the psychological and educational support of such students, the choice of methods and techniques that can increase the effectiveness of the development of life competencies. Work on the formation of the residential complex was carried out in the period from 2018 to 2021. As a result of testing of the educational conditions based on the application of methods of applied behavior analysis (visual support; social stories; spontaneous learning; step-by-step learning; shaping; discrete trial training, DTT), an increase in the level of formation of life competencies was recorded. The results obtained allow us to speak about the effectiveness of the created education environment using methods of applied behavior analysis for the formation of life competencies in students with ASD in inclusion conditions.

Keywords: assessment of life competencies, children with ASD, applied behavior analysis (ABA), educational environment, psychological and pedagogical support

Acknowledgements: The author is grateful for the help in collecting data for the study to the charitable foundation «The Art of Being Near».

For citation: Chizhova Y.V. The Assessment Development of Life Competencies in Children with Autism Spectrum Disorders in the Inclusion Environment *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*. 2022. Vol. 20. No. 4, pp. 59–68. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200406> (In Russ.).

Введение

Процесс инклюзии становится важнейшим фактором реформирования системы специального образования. Успешность инклюзивного образования зависит от того, насколько учитываются особые образовательные потребности учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе и с расстройствами аутистического спектра (РАС) [6; 8; 10; 11], насколько грамотно созданы специальные педагогические условия в школе.

В настоящее время выбор образовательной траектории для таких детей определяется уровнем их интеллектуального развития. Однако на практике недостаточно ориентироваться только на уровень интеллекта. Проблемы детей с РАС отражаются и в коммуникации, и в социальном поведении. Поэтому наиболее значимым направлением в создании условий для социальной адаптации детей с аутизмом,

помимо академических знаний, умений и навыков, является формирование жизненных компетенций (ЖК) как основы социальной успешности, важнейшего фактора эффективного обучения [4; 5; 7; 12; 16].

За рубежом и в России при обучении детей с нарушениями в развитии все чаще применяется прикладной анализ поведения (ПАП), помогающий не только эффективно формировать жизненные компетенции, которые необходимы в повседневной жизни, но и академические навыки [1; 13; 15; 17; 20]. Этим фактом вызвана необходимость дальнейшей разработки метода прикладного анализа поведения и оценка его возможностей при формировании жизненных компетенций у детей с РАС.

Целью исследования явилось определение методов и приемов формирования жизненных компетенций, необходимых младшим школьникам с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования. Работа по формирова-

нию навыков ЖК и по оценке эффективности методов формирования этих навыков на основе прикладно-го анализа поведения (ПАП) проводилась в период с 2018 по 2021 г.

Этапы исследования

Работа проводилась в три этапа:

1. Изучение психолого-педагогических исследований на данную тему и подбор диагностического инструментария.

2. Проведение опытно-экспериментальной работы в двух ресурсных классах на базе московских школ № 1514 и № 1536 на протяжении трех учебных лет (с 1 по 3 классы).

3. Анализ и сравнение результатов, обобщение полученных данных.

В практике сопровождения детей с РАС наиболее распространенными являются такие методы и подходы как эмоционально-смысловой подход; метод структурированного обучения ТЕАССН; прикладной анализ поведения (АВА или ПАП); метод сенсорной инте-грации, метод Floortime и другие [3; 9; 18; 19].

Наиболее разработанным является метод прикладного анализа поведения. В рамках прикладного анализа поведения коррекционная работа основана на многоаспектной диагностике. Такие достоинства метода прикладного анализа поведения как методическая четкость, возможность достижения высокой степени индивидуализации коррекционной работы применительно к особенностям конкретного ребенка, хорошая эффективность, а главное — ориентация на целенаправленное формирование компетенций, которые способствуют социальной адаптации, — делают возможным его использование в практике формирования жизненных компетенций у детей с РАС, обучающихся в условиях инклюзии.

Констатирующий эксперимент

В московских школах № 1514 и № 1536 был проведен констатирующий эксперимент. Благотворительный фонд «Искусство быть рядом» в рамках проекта «Учат в школе. Инклюзия на вырост» организовал в школах ресурсные классы для детей с РАС. Наполняемость ресурсного класса школы № 1536 — 8 учеников, в ресурсном классе школы № 1514 — 7 учеников; все дети 2007-2009 годов рождения. Всего 15 учащихся, из которых 7 девочек и 8 мальчиков. Средний возраст начала обучения у всех детей — 8 лет. В выписках из медицинских карт, протоколов Центральной психолого-медико-педагогической комиссии г. Москвы (ЦПМПК) и психолого-педагогических комиссий (ППК) школ указано, что первоначальный диагноз аутизм у всех учащихся был осложнен выраженными нарушениями интеллекта, системным недоразвити-

ем речи различной степени (у 2-х детей — мутизм, у 13-ти — ОНР 1–3 уровня), отмечались индивидуальные проблемы со здоровьем (целиакия, кифоз грудного отдела позвоночника, астигматизм и пр.). Всем участникам исследования ЦПМПК рекомендовала обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (АООП НОО РАС), вариант 8.3. Дети были зачислены в общеобразовательные классы, а в ресурсном классе получали поддержку в соответствии со своими образовательными потребностями, причем интенсивность поддержки определялась для каждого участника индивидуально, с учетом потребностей и наличия и форм нежелательного поведения.

Участники исследования более половины времени проводят в ресурсном классе. Их программа по основным предметам (математика, русский язык, окружающий мир, чтение) в корне отличается от программы сверстников общеобразовательного класса. Учитель ресурсного класса индивидуально адаптирует программу в соответствии с рекомендациями ЦПМПК. Большинство академических навыков учащиеся осваивают на фронтальных занятиях с учителем ресурсного класса и на индивидуальных занятиях с тьютором. Важно отметить, что уроки физкультуры, музыки, технологии и дополнительные занятия во внеурочной деятельности проходят в общеобразовательном классе в сопровождении тьютора.

На каждого учащегося ресурсного класса составляется индивидуальная программа развития, помимо АООП НОО РАС, вариант 8.3. [14].

Для преодоления основных дефицитов и барьеров у детей с РАС, обучающихся в ресурсных классах, применяется прикладной анализ поведения, что обусловлено тем, что:

- классы организованы группой родителей, чьи дети с РАС уже получали поведенческую терапию;
- ученики ресурсных классов имеют трудности понимания обращенной речи, проблемное поведение, низкую социальную мотивацию, трудности социального взаимодействия со сверстниками и учителями, трудности при обобщении знаний и навыков и пр.

Для оценки состояния различных социальных навыков у детей с РАС в рамках прикладного анализа поведения разработан диагностический инструментарий — Методика оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) [21,22]. Применение данной методики обеспечивает детальную оценку навыков и жизненных компетенций, результаты учитываются при составлении коррекционной программы, для этого проводятся повторная диагностика и мониторинг эффективности обучения.

Каждому ребенку с РАС в индивидуальной программе развития в соответствии с положениями прикладного анализа поведения был определен круг навыков, которые необходимы в самостоятельной жизни и наиболее важны при обучении в школе в ус-

ловиях инклюзии. К ним относятся: социальные навыки, навыки работы в группе, навыки следования расписанию, навыки самообслуживания. Определялась также и эффективность поощрений.

В области групповых навыков, по методике ABLLS-R, тестируются 12 важных параметров (сидеть, соблюдая нормы поведения в маленькой или большой группе; следить за учителем; поднять руку, чтобы ответить на вопрос, и т.д.). Полученные данные позволяют определить: может ли ребенок с РАС посещать уроки в общеобразовательном классе, или формат индивидуальных занятий на данный момент более предпочтителен; способен ли воспринимать фронтальные инструкции, или этому навыку нужно обучить; способен ли получать новые знания и навыки в формате группового занятия, и т.п.

В области сотрудничества и эффективности поощрений исследуются 19 навыков (навык взаимодействия с учителем или тьютором, с разными тьюторами; является ли стимулом успешное выполнение задания, и т.п.) Исследование эффективности поощрений позволяет определить, какие занятия, предметы, используемые для подкрепления, являются для ребенка мотивирующими, и насколько такое подкрепление влияет на успешность выполнения заданий учителя/тьютора, на адекватность поведения ребенка.

Важной жизненной компетенцией является способность социального взаимодействия, поэтому мы исследовали 34 составляющих этого навыка. К ним относятся: адекватное поведение рядом со сверстниками, братьями и сестрами; адекватный ответ на дружеские прикосновения сверстников, братьев и сестер; зрительный контакт со сверстником для начала социального взаимодействия и другие.

Для полноценного включения в школьную среду детей с РАС необходимы жизненные компетенции, связанные со следованием расписанию. Оценивались 10 навыков: следовать учебному расписанию; самостоятельно выполнять учебную деятельность; сидеть и спокойно ждать перехода к другой деятельности; завершить задание и отдать работу учителю; отложить материалы и другие.

Для самостоятельного, независимого, функционирования в школьной среде учащихся с РАС должен освоить навыки самообслуживания: одевание, прием пищи, пользование туалетом.

Данные о состоянии навыков, входящих в жизненные компетенции, собираются путем наблюдения за

учащимся в определенных ситуациях; опроса родителей, педагогов; путем предъявления заданий, сгруппированных по пяти вышеперечисленным областям.

За основу была взята система балльной оценки ABLLS-R. Критерии оценки отражают правильность выполнения задания: принятие и понимание инструкции, принятие и использование помощи, способность исправления ошибок: 2 балла ставятся в том случае, если навык сформирован, демонстрируется регулярно и успешно в повседневных ситуациях; 1 балл ставится в том случае, если навык сформирован частично, действие совершается редко, эпизодически; 0 баллов ставится, если навык не сформирован, и действия не совершаются практически никогда.

Исходя из критериев оценки навыков, мы выделили три уровня овладения ими: достаточный, средний, низкий (см. табл.).

Как показали результаты диагностики, у детей с РАС сложнее всего дело обстоит с социальными и групповыми навыками. Недостатки сформированности социальных навыков проявляются в сложностях адекватного поведения при взаимодействии со сверстниками. Детям с РАС трудно стоять рядом со сверстником, не кричать или не убежать. Они не умеют корректировать свое поведение, наблюдая за поведением сверстников, неадекватно реагируют на дружеское прикосновение, приветствие, испытывают сложности установления зрительного контакта. Достаточный уровень не отмечен ни у одного участника, средний уровень продемонстрировали 13% (2 человека), низкий – 87% (13 человек) (рис. 1).

Недостатки сформированности групповых навыков в большей степени проявляются в неумении сидеть во время обучения в большой группе, соблюдая нормы поведения, к которым относятся способность не мешать другим, например, не издавать ненужных звуков, не толкаться. Дети с РАС не ориентируются на одноклассников, не слушают их ответы; не могут выполнять групповые инструкции; не способны получать новые знания при групповом обучении. Достаточный уровень не продемонстрировал ни один участник, средний уровень показали 33% (5 человек), низкий уровень отмечен у 67% (10 человек) Соответствующие данные представлены на рисунке 1.

Немного лучше обстоит дело с состоянием навыков следования расписанию и навыков сотрудничества. Так, недостатки сформированности навыков следования расписанию проявляются в трудностях

Таблица

Уровни овладения навыками

Навыки	Достаточный уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Оценка групповых навыков	24–20 баллов	19–12 баллов	Меньше 11 баллов
Оценка сотрудничества	30–38 баллов	19–29 баллов	Меньше 18 баллов
Оценка социальных навыков	60–68 баллов	34–59 баллов	Меньше 33 баллов
Следование расписанию	20–18 баллов	17–10 баллов	Меньше 9 баллов
Исследование развития навыков самообслуживания	50–54 балла	27–49 баллов	Меньше 26 баллов

самостоятельного соблюдения правил и распорядка во время учебы, самостоятельного выполнения знакомой учебной деятельности, в сложностях спокойного перехода от одного занятия к другому. Достаточный уровень отмечен у 13% (2 участников), средний — у 47% (7 участников) и низкий уровень показали 40% (6 человек). Данные отображены в рис. 1.

Дефициты навыков сотрудничества и эффективности поощрений проявляются в трудностях включения в учебный процесс; сложностях во взаимодействии с разными специалистами; непонимании некоторых социальных стимулов, например, похвалы или одобрения за успешно выполненное задание. Достаточный уровень продемонстрировали 40% (6 человек), средний — 47% (7 человек) и низкий 13% (2 человека), (рис. 1).

Сильными сторонами детей с РАС являются хорошо сформированные навыки самообслуживания.

Проведенная диагностика состояния жизненных навыков позволила выявить ряд дефицитов у учащихся с РАС и определить необходимость разработки индивидуальной для каждого учащегося программы формирования жизненных навыков на основе применения методов и приемов прикладного анализа поведения.

Методы и приемы формирования навыков

Важнейшим условием является выбор методов и приемов, ведущих к увеличению эффективности формирования навыка. В представленной работе применялись следующие методы и приемы прикладного анализа поведения: визуальная поддержка; подсказки; поощрения; социальные истории [2]; спонтанное

обучение; метод пошагового обучения; шейпинг; обучение дискретными пробами (ДТП) и другие.

У детей с аутизмом, даже с хорошими вербальными навыками, могут возникать трудности с пониманием, обработкой информации, полученной от преподавателя. Поэтому большое значение имеет применение визуальной поддержки. Этот прием эффективен при формировании навыков следования правилам, следования расписанию, при обучении навыкам самообслуживания.

С помощью визуальной поддержки отрабатываются такие определенные правила как:

- подготовка к уроку (достать и разложить необходимые принадлежности из портфеля, затем убрать в портфель);
- самостоятельно выполнять задание;
- выходить по просьбе учителя к доске и т.п.

Для нормотипичного ученика подготовка к уроку — это ежедневная школьная рутина, которой он обучается самостоятельно. Для ученика с РАС — это многокомпонентная задача, его последовательно обучают каждому шагу: открыть портфель, достать учебник, положить на край парты, достать тетрадь, положить на учебник, достать пенал, положить рядом с учебником, закрыть портфель, повесить на крючок сбоку парты. Все компоненты последовательно представлены списком на планшете с помощью прикрепленных на липучке фотографий или картинок. Ученик сверяется с каждым пунктом многокомпонентной задачи и по мере выполнения открепляет карточку с планшета и откладывает в сторону, пока не выполнит задачу полностью. Например, если он достал учебник и положил на край парты, то карточку с изображением учебника с планшета он снимает.

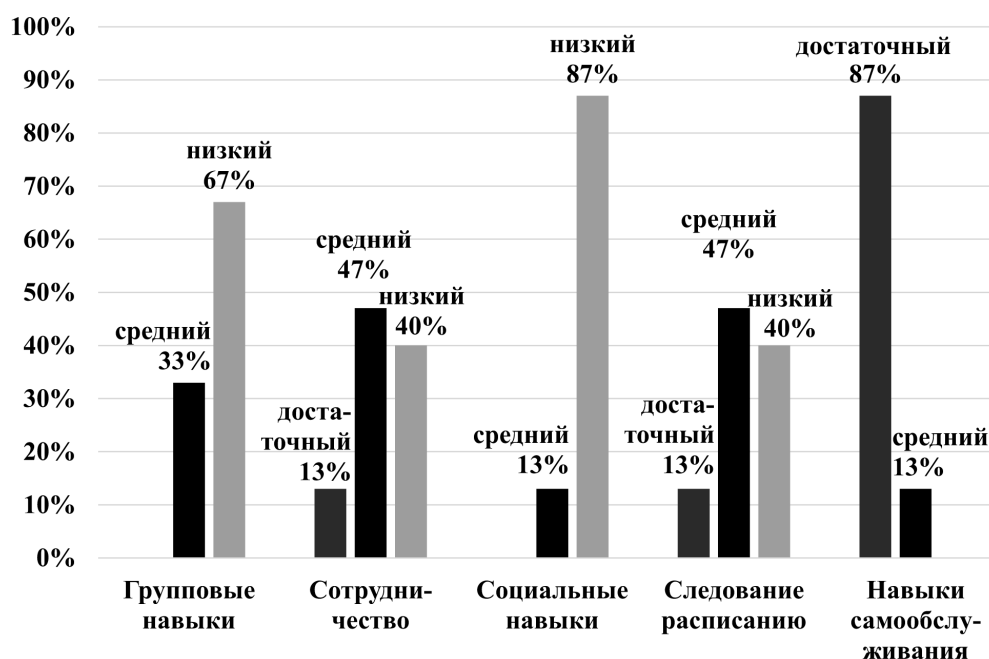


Рис. 1. Результаты диагностики состояния различных навыков на начальном этапе

Со временем ученик с РАС запоминает этот визуальный список, все реже сверяется с ним и все чаще самостоятельно выполняет многокомпонентную задачу — готовится к уроку.

Ученик с РАС должен иметь понимание, какие конкретно задания необходимо выполнять. Для этой цели используются индивидуальные рабочие карточки. Например, если класс работает по учебнику, и учащиеся просят ответить выборочно на вопросы, то ученик с РАС может почувствовать тревогу из-за пропущенных вопросов и ослабить концентрацию внимания при выполнении задания, поэтому он работает по индивидуальной карточке, которая содержит только необходимые вопросы.

У ребенка с РАС должно быть четкое понимание о завершении задания, так как некоторые такие ученики с трудом отрываются от заданий, которые начали выполнять, что может привести к трудностям с переходом к новым видам учебной деятельности или окончанию урока. Например, во время урока русского языка проводится «минутка чистописания», чтобы показать завершенность этого этапа урока: учитель скрещивает на груди руки и говорит: «Минутка чистописания, все». И из визуального расписания карточку этого урока, прикрепленную к доске, перемещает в раздел «выполненное». Дети завершают письмо и в своих расписаниях на этот урок отмечают «минутку чистописания» как выполненное.

Во время формирования навыков очень широко применяются подсказки: физическая, жестовая, вербальная, визуальная, моделирование и двигательные сигналы. Физическая подсказка бывает: частичная, полная или «рука в руке», когда педагог направляет действие ученика на протяжении всей требуемой деятельности. Например, учитель просит школьника открыть пенал и сам открывает его руками ученика. Частичная физическая подсказка заключается в легком прикосновении к рукам ученика, в подталкивании руки к крышке пенала.

Жестовая подсказка представляет собой указующий жест, кивок или любое другое подсказывающее действие, которое ученик наблюдает у педагога.

Подсказка «моделирование» применяется в том случае, когда ребенок умеет имитировать движения. Например, если ученик с РАС должен подвинуть стул, то учитель моделирует это действие, т.е. показывает, как нужно стул подвинуть. Ученик повторяет действия учителя, пододвигает такой же стул. Такие подсказки как двигательные сигналы состоят из постукиваний, прикосновений, подсказкой является и направляемый взгляд педагога.

Подходящая подсказка выбирается исходя из цели обучения и имеющихся у ребенка с РАС навыков. Предъявление всех подсказок заранее планируется. А их объем постепенно уменьшается. Педагог понимает необходимость быстрого прекращения использования подсказки по мере формирования навыка и возрастания успешности выполнения учеником задания.

Довольно сложно замотивировать ученика с РАС выполнять учебные задания: такие дети не могут заниматься той деятельностью, которая их не интересует, и отказываются выполнять задания. Поэтому не менее важным приемом обучения является использование поощрений, что способствует формированию и закреплению целевых реакций (ответа, действия). После правильной реакции (ответа или действия) предоставляется поощрение, что помогает закреплять реакцию. Поощрения могут быть материальными, такими как игрушки, карандаши, наклейки или конфеты; или же они могут представлять собой определенные привилегии, к примеру, свободное время, время за компьютером, планшетом, использование CD или MP3-плееров с музыкой любимых исполнителей и другие вещи, которые имеют для учащихся высокую ценность.

Поощрения будут эффективны, если предоставляются незамедлительно после нужной реакции, предъявляются согласно мотивационной иерархии: за самые качественные реакции предоставляются наиболее желаемые поощрения.

Для формирования навыков сотрудничества в представленной работе применялся один из базовых методов прикладного анализа — шейпинг (shaping). Этот метод помогает преобразовать уже существующее поведение в новое, желаемое и более совершенное. Для этого устанавливают критерии для сформированности конечной формы желаемого поведения. С помощью шейпинга формирование этого поведения происходит за счет дифференцированного подкрепления действий, приближенных к новому поведению, и за счет гашения (игнорирования) нежелательного поведения. Во время сессии используются мотивационные поощрения; применяется таймер.

Приведу пример формирования учебного поведения *сидеть за партой*. На первом этапе ребенка с РАС учили спокойно сидеть за партой 1 сек, потом 2 сек, 3 сек. Если ученик сидел за партой, не проявляя нежелательное поведение, то сразу же получал поощрение. Во время обучения тьютор использовал подсказку в виде моделирования действий: он показывал, как нужно сидеть за партой: «руки полочкой», ноги вместе под столом. Постепенно педагоги увеличивали время и обучали ученика сидеть спокойно 1 минуту, потом 2 минуты, далее 10, 15 минут. С помощью постепенного увеличения временного интервала, применения подсказок, поощрений мы обучили ребенка самостоятельно сидеть за партой без нежелательного поведения 20–25 минут.

В процессе шейпинга можно не только увеличить время работы за партой, но и отработать правильный почерк, скорость чтения, решения примеров.

Овладение учебным поведением позволило ученикам с РАС посещать такие уроки как музыка, физкультура, ИЗО в общеобразовательном классе; а также обучаться на уроках русского языка, математики, чтения в ресурсном классе.

Контрольный эксперимент. Результаты

Для оценки успешности формирования жизненных навыков с помощью прикладного анализа поведения был проведен контрольный эксперимент, применялся тот же инструмент: ABLLS-R, использованный на этапе констатирующего эксперимента.

Результаты контрольного эксперимента показали, что у детей наблюдается положительная динамика по всем формируемым жизненным компетенциям.

Число детей с низким уровнем развития групповых навыков уменьшилось с 67% (2018 г.) до 33% (2021 г.). Число детей, достигших среднего уровня, увеличилось с 33% до 47%. Достаточного уровня достигли 3 человека. На этапе констатирующего эксперимента детей с достаточным уровнем развития групповых навыков не было (рис. 2).

Результаты контрольного эксперимента показали: учащиеся демонстрируют навыки соблюдения правил и норм поведения в большой группе (в регулярном классе), адекватно реагируют на знакомые задания в условиях группы. При этом сохраняют

ся трудности в формировании навыков следования групповым инструкциям, ориентировки на ответы одноклассников.

Динамика по показателю навыков сотрудничества также была положительной. На начало 2018 года низкий уровень отмечен у 13% (2 человека), на конец 2021 учебного года низкий уровень не продемонстрировал ни один участник; число детей со средним уровнем увеличилось с 47% до 53%. Достаточный уровень продемонстрировали 47% детей (рис. 3).

Положительная тенденция отмечается в развитии у детей навыков социального взаимодействия. Число детей с низким уровнем уменьшилось с 87% в 2018 г. до 53% в 2021 г. Число детей со средним уровнем возросло с 13% до 34%, достаточного уровня социальных навыков достигли в 2021 г. 13% учащихся (рис. 4).

Учащиеся с РАС научились приветствовать своих одноклассников, откликаться, когда им предлагают взаимодействие, принимать участие в совместных играх. Хотя учащиеся ресурсного класса отвечают на приветствия одноклассников или педагогов, часто им требуется подсказка, чтобы поздороваться первыми.

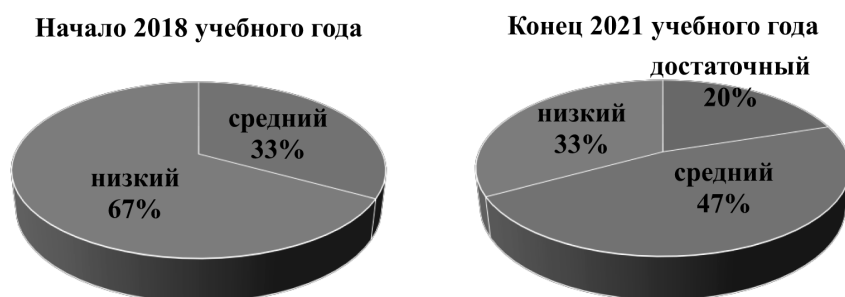


Рис. 2. Динамика формирования групповых навыков у детей: уровни развития навыков в 2018 и 2021 гг.

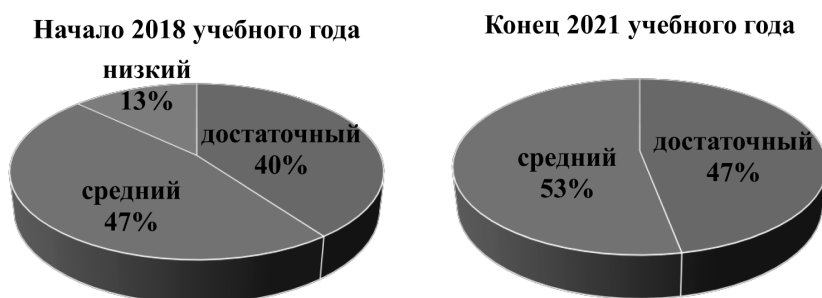


Рис. 3. Динамика формирования навыков сотрудничества: уровни развития навыков в 2018 и 2021 гг.

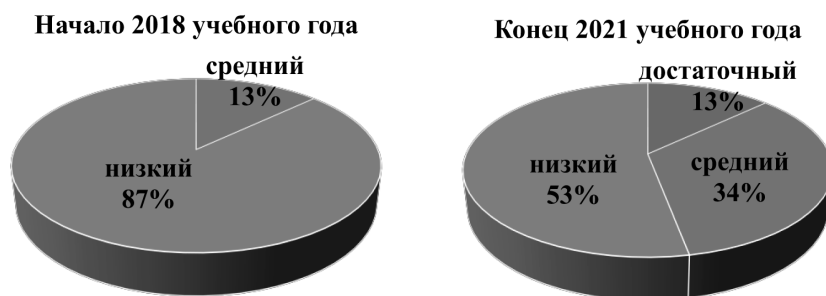


Рис. 4. Динамика формирования социальных навыков: уровни развития навыков в 2018 и 2021 гг.

Затруднения продолжают при корректировке детьми своего поведения, проявляются в трудностях понимания реакций со стороны окружающих, в ограниченном стремлении к общению со сверстниками.

Большинство учащихся показывают положительную динамику в формировании навыка следования расписанию (рис. 5). На начало обучения низкий уровень формирования навыка следования расписанию демонстрировали 40%, на конец 2021 учебного года — 33%, средний уровень в 2018 г. показывали 47% учеников, в 2021 г. — 20%, достаточный уровень в 2018 г. демонстрировали 13%, в 2021 г. — 47%.

Дети с РАС научились следовать расписанию, не проявляя нежелательное поведение переходить из одного места в классе в другое, из одного класса в другие классы; самостоятельно выполнять знакомую учебную деятельность: готовиться к уроку, доставать или убирать школьные принадлежности; вешать свой рюкзак на крючок; приносить и показывать свою работу учителю.

Навыки самообслуживания за период с 2018 по 2021 гг. продолжают оставаться на достаточном уровне.

Для проверки гипотезы эксперимента (эффективности применения методов формирования жизненных навыков на основе ПАП) проводилось сравнение результатов диагностики, полученных до и после обучающего эксперимента, при помощи методов математической статистики. Мы использовали непараметрический критерий знаковых рангов Вилкоксона для двух зависимых выборок, поскольку переменные, вычисленные по показателям ABLLS-R, являются ранговыми. Так как эмпириче-

ское значение критерия по всем показателям $p < 0,01$, можно обоснованно сделать вывод о статистически значимых различиях в уровне оценки показателей формирования жизненных компетенций до и после формирующего эксперимента. Следовательно, допустимо говорить об эффективности формирования жизненных компетенций у детей с РАС методами прикладного анализа поведения в условиях инклюзивного образования.

Выводы

Представленное исследование показало эффективность применения методов прикладного анализа поведения при формировании жизненных компетенций у учащихся с РАС в условиях инклюзии. Улучшения прослеживались по всем выбранным показателям: социальные навыки, навыки работы в группе, навыки следования расписанию, навыки самообслуживания и навыки сотрудничества. Наибольшая положительная динамика отмечается в формировании групповых навыков, навыков сотрудничества, в меньшей степени улучшения проявились в формировании социальных навыков и навыков следования расписанию. Навыки самообслуживания остались у детей на достаточном уровне развития.

Перспективой дальнейшего исследования темы формирования жизненных компетенций у детей с РАС на уровне основного общего образования может стать создание специальных условий, методов и приемов формирования компетенций.

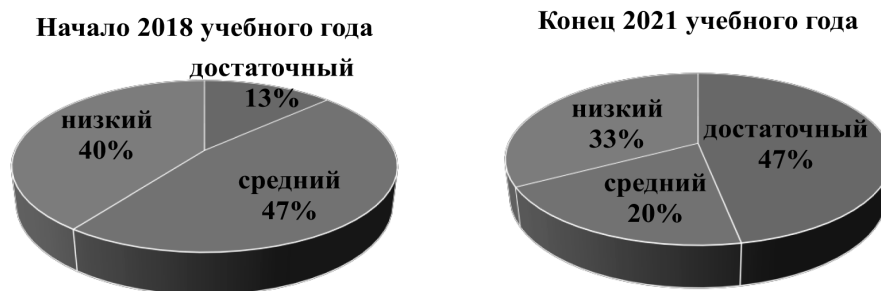


Рис. 5. Динамика показателей следования расписанию: уровни развития навыков в 2018 и 2021 гг.

Литература

1. Барбера М.Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. 302 с. ISBN 978-5-91743-046-1.
2. Грей К. Социальные истории: Инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2018. 432 с. ISBN 978-5-91743-080-5.
3. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом: Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. Москва: Теревинф, 2017. 512 с. ISBN 978-5-4212-0474-9.
4. Давыдова Е.Ю., Сорокин А.Б. Жизненные компетенции в контексте планирования обучения детей с расстройствами аутистического спектра // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 3. С. 120–130. DOI: 10.17759/pse.2016210314
5. Давыдова Е.Ю., Сорокин А.Б., Хаустов А.В. и др. Проблемы и перспективы интеграции методов с доказанной эффективностью в практику школьного обучения детей с расстройствами аутистического спектра // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10. № 1. С. 36–60. DOI: 10.17759/cpse.2021100103

6. *Дорманд Л., Шведовский Е.Ф.* Инклюзия в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 3. С. 69–72. DOI: 10.17759/autdd.2017150309
7. *Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И.* Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2010. № 5. С. 6–11.
8. *Морозов С.А.* Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра: учеб.-мет. пособие. Москва, 2015. 539 с. ISBN 978-5-9907171-8-3.
9. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Дети и подростки с аутизмом: Психологическое сопровождение. Москва: Теревинф, 2005. 220 с. ISBN 5-901599-28-4.
10. *Никольская О., Фомина Т., Цытотан С.* Ребёнок с аутизмом в обычной школе. Москва: Чистые пруды, 2006. 32 с. ISBN 5-9667-0170-9.
11. *Никольская О.С.* Трудности школьной адаптации детей с аутизмом // Особый ребёнок: исследования и опыт помощи. Москва: Центр лечебной педагогики; Теревинф, 1998. Вып. 1. С. 34–40.
12. *Никольская О.С.* Специальный федеральный государственный стандарт для детей с нарушениями развития аутистического спектра (макет) // Дефектология. 2010. № 2. С. 3–18.
13. *Семенович М.Л., Манелис Н.Г., Хаустов А.В. и др.* Описание методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) // Аутизм и нарушения развития. 2015. Т. 13. № 3. С. 3–10. DOI: 10.17759/autdd.2015130301
14. Федеральный государственный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] / Национальная ассоциация развития образования и науки. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 05.09.2022).
15. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра: Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 57 с. ISBN 978-5-94051-111-3.
16. *Хаустов А.В.* Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 2. С. 3–12. DOI: 10.17759/autdd.2016140201
17. *Чижова Ю.В.* Особенности жизненных компетенций у учащихся с расстройствами аутистического спектра // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-4. С. 286–288.
18. *Шрамм Р.* Детский аутизм и АВА. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. 208 с. ISBN 978-5-91743-039-3.
19. *Эрц Ю., Мелешкевич О.* Особые дети: Введение в прикладный анализ поведения (АВА). Самара: Бахрах-М, 2014. 207 с. ISBN 978-5-946-48-109-0.
20. *Cooper J.O., Heron T.E., Heward W.L.* Applied Behavior Analysis. Englewood Cliffs: Publ. PrenticeHall, 1987. 651 p. ISBN 0-675-20223-X.
21. *Partington J.W.* The Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revised (The ABLLS-R): [Vol. 1.] The ABLLS-R Protocol. Pleasant Hill: Publ. Behavior Analysts, 2006. 94 p. ISBN 0-9745151-5-9.
22. *Partington J.W.* The Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revised (The ABLLS-R): [Vol. 2.] Scoring Instructions and IEP Development Guide (The ABLLS-R Guide). Pleasant Hill: Publ. Behavior Analysts, 2006. 148 p. ISBN 0-9745151-6-7.

References

1. *Barbera M.L.* Detskii autizm i verbal'no-povedencheskii podkhod [The Verbal Behavior Approach: How to Teach Children With Autism and Related Disorders]. Ekaterinburg: Publ. Rama Publishing, 2014. 302 p. ISBN 978-5-91743-046-1.
2. *Gray C.* Sotsial'nye istorii: Innovatsionnaya metodika dlya razvitiya sotsial'noi kompetentnosti u detei s autizmom [The New Social Story Book]. Ekaterinburg: Publ. Rama Publishing, 2018. 432 p. ISBN 978-5-91743-080-5.
3. *Greenspan S., Wieder S.* Na ty s autizmom: Ispol'zovanie metodiki Floortime dlya razvitiya otnoshenii, obshcheniya i myshleniya [Engaging autism: using the Floortime approach to help children relate, communicate and think]. Moscow: Publ. Terevinf, 2017. 512 p. ISBN 978-5-4212-0474-9.
4. *Davydova E.Yu., Sorokin A.B.* Zhiznennye kompetentsii v kontekste planirovaniya obucheniya detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Life Competencies in the Context of Education Planning in Children with Autism Spectrum Disorders]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016, vol. 21, no. 3, pp. 120–130. DOI:10.17759/pse.2016210314
5. *Davydova E.Yu., Sorokin A.B., Khaustov A.V. et al.* Problemy i perspektivy integratsii metodov s dokazannoi effektivnost'yu v praktiku shkol'nogo obucheniya detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Challenges and Perspectives of Evidence-Based Interventions Integration into Schooling of Children with]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2021, vol. 10, no. 1, pp. 36–60. DOI: 10.17759/cpse.2021100103
6. *Dormand L., Shvedovskii E.F.* Inklyuziya v rabote s det'mi s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Inclusion in the work with children with autism spectrum disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2017, vol. 15, no. 3, pp. 69–72. DOI: 10.17759/autdd.2017150309
7. *Malofeev N.N., Nikol'skaya O.S., Kukushkina O.I.* Deti s otkloneniyami v razvitii v obshcheobrazovatel'noi shkole: obshchie i spetsial'nye trebovaniya k rezul'tatam obucheniya [Children with developmental divergencies in general education school: general and special demands to education results]. *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya = Upbringing and education for children with developmental disorders*, 2010, no. 5, pp. 6–11.
8. *Morozov S.A.* Kompleksnoe soprovozhdenie lits s rasstroistvami autisticheskogo spektra: uchebno-metodicheskoe posobie [Comprehensive support for people with autism spectrum disorders: guidebook]. Moscow, 2015. 539 p. ISBN 978-5-9907171-8-3.

9. *Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M.* Deti i подростки s autizmom: Psikhologicheskoe soprovozhdenie [Children and teenagers with autism: Psychological support]. Moscow: Publ. Terevinf, 2005. 220 p. ISBN 5-901599-28-4.
10. *Nikol'skaya O., Fomina T., Tsypotan S.* Rebenok s autizmom v obychnoi shkole [Autistic child in a general education school]. Moscow: Publ. Chistye prudy, 2006. 32 p. ISBN 5-9667-0170-9.
11. *Nikol'skaya O.S.* Trudnosti shkol'noi adaptatsii detei s autizmom [Difficulties of autistic children's adaptation at school]. *Osobyi rebenok: issledovaniya i opyt pomoshchi* [Special child: research and experience of support]. Moscow: Publ. Tsentr lechebnoi pedagogiki; Terevinf, 1998. Issue 1. Pp. 34–40.
12. *Nikol'skaya O.S.* Spetsial'nyi federal'nyi gosudarstvennyi standart dlya detei s narusheniyami razvitiya autisticheskogo spektra (maket) [Special Federal State Educational Standard For Children With Developmental Disorders Of Autistic Spectrum (Prototype)]. *Defektologiya = Defectology*, 2010, no. 2, pp. 3–18.
13. *Semenovich M.L., Manelis N.G., Khaustov A.V. et al.* Opisanie metodiki otsenki bazovykh rechevykh i uchebnykh navykov (ABLLS-R) [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. 3–10. DOI:10.17759/autdd.2015130301
14. Federal'nyi gosudarstvennyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Federal state standard for national general education] [Web resource] / National association for the development of education and science. URL: <https://fgos.ru> (Accessed 05.09.2022).
15. *Khaustov A.V. (ed.)* Formirovanie zhiznennykh kompetentsii u obuchayushchikhsya s rasstroistvami autisticheskogo spektra: Metodicheskoe posobie [Shaping life competencies in autistic students]. Moscow: Publ. Federal Resource Center of the Moscow State University of Psychology and Education, 2016. 57 p. ISBN 978-5-94051-111-3.
16. *Khaustov A.V.* Osobyie obrazovatel'nye potrebnosti obuchayushchikhsya s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Special educational needs of students with autism spectrum disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*, 2016, vol. 14, no. 2, pp. 3–12. DOI: 10.17759/autdd.2016140201
17. *Chizhova Yu.V.* Osobennosti zhiznennykh kompetentsii u uchashchikhsya s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Features of Life Competencies in Students with Autism Spectrum Disorders]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Challenges in Current Pedagogical Education*, 2021, no. 72-4, pp. 286–288.
18. *Shramm R.* Detskii autizm i ABA [VB Teaching Tools]. Ekaterinburg: Publ. Rama Publishing, 2013. 208 p. ISBN 978-5-91743-039-3.
19. *Erts Yu., Meleshkevich O.* Osobyie deti: Vvedenie v prikladnoi analiz povedeniya (ABA) [Special children: Introduction to Applied behavior analysis]. Samara: Publ. Bakhrakh-M, 2014. 207 p. ISBN 978-5-946-48-109-0.
20. *Cooper J.O., Heron T.E., Heward W.L.* Applied Behavior Analysis. Englewood Cliffs: Publ. PrenticeHall, 1987. 651 p. ISBN 0-675-20223-X.
21. *Partington J.W.* The Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revised (The ABLLS-R): [Vol. 1.] The ABLLS-R Protocol. Pleasant Hill: Publ. Behavior Analysts, 2006. 94 p. ISBN 0-9745151-5-9.
22. *Partington J.W.* The Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revised (The ABLLS-R): [Vol. 2.] Scoring Instructions and IEP Development Guide (The ABLLS-R Guide). Pleasant Hill: Publ. Behavior Analysts, 2006. 148 p. ISBN 0-9745151-6-7.

Информация об авторах

Чижова Юлиана Владимировна, педагог-исследователь, магистр специального образования, учитель-дефектолог Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 1514», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2386-2490>, e-mail: J.Chizhova@gmail.com

Information about the authors

Chizhova Yuliana Vladimirovna, Teacher-Researcher, Master in Special Education, Special Teacher of the State Budgetary Educational Institution of Moscow «School no. 1514», Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2386-2490>, e-mail: J.Chizhova@gmail.com

Получена 26.06.2022

Принята в печать 07.11.2022

Received 26.06.2022

Accepted 07.11.2022