

# Описание методики оценки базовых речевых и учебных навыков<sup>1</sup> (Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revisited, ABLLS-R)

---

**М.Л. Семенович,**

руководитель Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков Московского городского психолого-педагогического университета.

Москва, Россия

*E-mail: semmar@list.ru*

**Н.Г. Манелис,**

кандидат психологических наук, заместитель руководителя Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков Московского городского психолого-педагогического университета.

Москва, Россия

*E-mail: n.manelis@gmail.com*

**А.В. Хаустов,**

кандидат педагогических наук, методист Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков Московского городского психолого-педагогического университета.

Москва, Россия

*E-mail: arch2@mail.com*

**А.И. Козорез,**

методист Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков Московского городского психолого-педагогического университета.

Москва, Россия

*E-mail: kozorez@rambler.ru*

**Е.В. Морозова,**

педагог-психолог Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков Московского городского психолого-педагогического университета.

Москва, Россия

*E-mail: emoroz01@yandex.ru*

---

<sup>1</sup> Окончание. Начало см. в № 3 (48), 2015 г.

Для разработки комплексных индивидуальных коррекционно-образовательных программ детям с нарушениями в развитии или с расстройствами аутистического спектра следует проводить диагностику и оценку функциональных навыков. Описываемая Методика оценки базовых речевых и учебных навыков (Assessment of Basic Language and Learning Skills, Revisited) позволяет упростить и сделать диагностику более эффективной, провести всестороннее обследование ребенка по разным областям развития, выявить сформированные и дефицитные навыки. Во второй, заключительной, части описания методики приведены рекомендации по заполнению таблицы результатов первичного и повторного тестирования, выбору целей коррекционной работы с ребенком на основе показателей отдельных шкал теста, приведен пример таблицы, заполненной после первичного и повторного тестирования. При составлении индивидуальной программы развития рекомендуется учитывать готовность ребенка к освоению того или иного навыка. Также важны регулярная практика выбранных навыков в различных ситуациях и профилактики регресса навыков.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, Методика оценки базовых речевых и учебных навыков (Assessment of Basic Language and Learning Skills, Revisited), индивидуальная программа развития.

### **Повторное тестирование и визуальное отображение динамики результатов**

После заполнения протокола все данные первичного тестирования переносятся в специальную таблицу результатов ABLLS-R. В таблице все шкалы представлены как вертикальные колонки. Строки каждой колонки соответствуют заданиям данных шкал, где одна строка является одним заданием шкалы, а ее положение в колонке является номером задания при нумерации снизу вверх. Каждая строка разбита на 1, 2 или 4 ячейки, что соответствует шкале результатов задания.

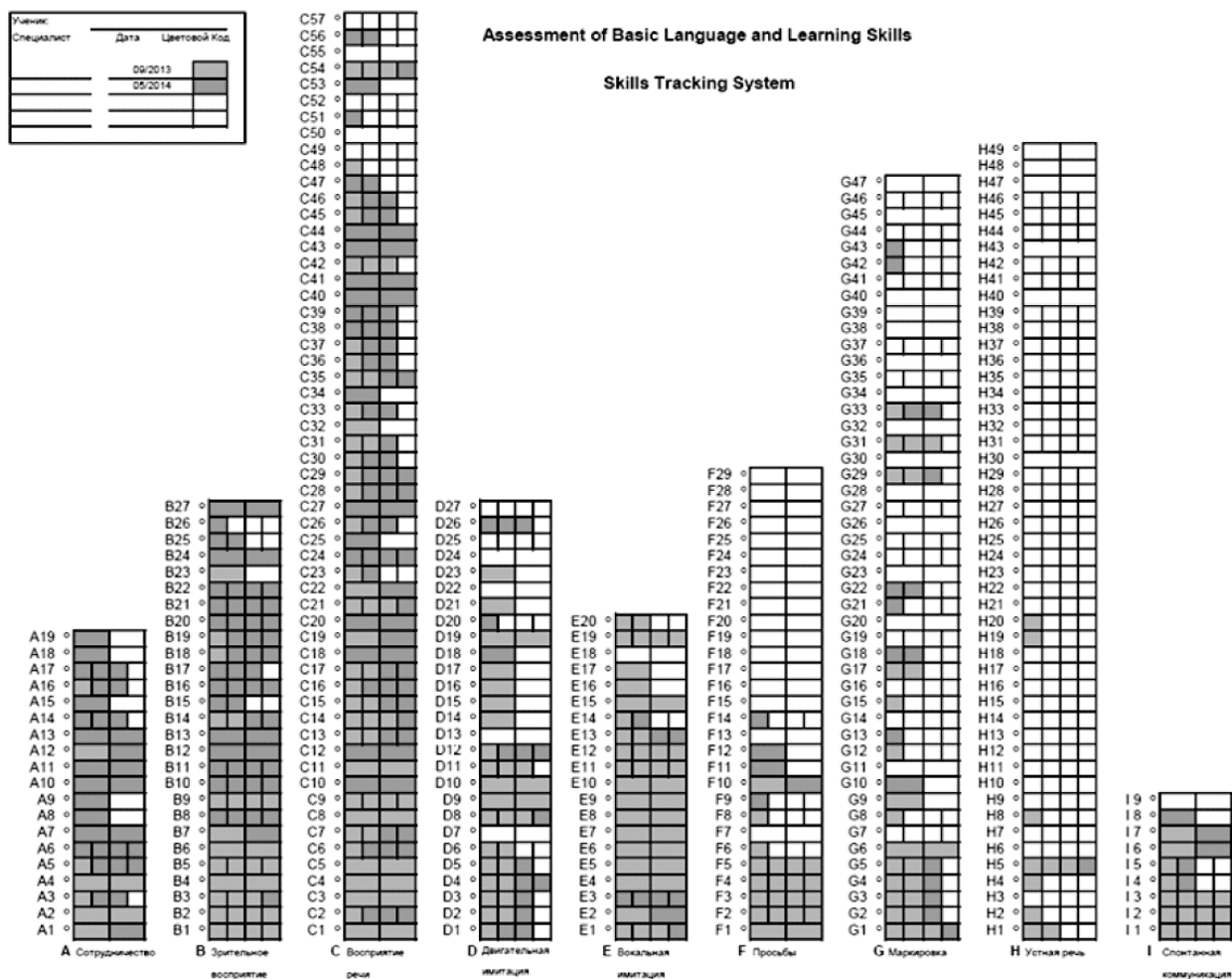
Если ребенок не владеет данным навыком (0 при оценке по данному заданию), то соответствующая строка в таблице остается пустой. В противном случае закрашиваются 1, 2, 3 или 4 ячейки в зависимости от результата ребенка. Рядом с каждой строчкой справа от номера задания находится небольшой круг, который закрашивается, если данный пункт был рассмотрен при тестировании ребенка, но при этом результат составил 0.

Результаты повторных тестирований заносятся в ту же визуальную таблицу, при этом ячейки закрашиваются другим цветом, соответствующим данному номеру тестирования. Ниже приводится пример таблицы, заполненной после первичного и одного повторного тестирования ребенка с разрывом в несколько месяцев.

Особенности метода таковы, что он позволяет отобразить прогрессивную динамику в приобретении ребенком новых навыков, но не может отразить регресс в навыках (на визуальной таблице не отображается утрата навыков при повторном тестировании). Это объясняется тем, что, по предположению авторов методики, если изначально навыки не были завышены, и если ребенка обучают тем навыкам, которые он может использовать в своей повседневной жизни, то утрата их крайне маловероятна. Ключевой момент заключается в профилактике регресса навыков и составлении такой ИПР, которая гарантирует регулярную практику данного навыка в различных ситуациях. В тех же случаях, когда регресс связан с органическими причинами, например, с началом судорожных приступов, рекомендуется заново провести первичное тестирование.

### **Составление индивидуальной программы развития по результатам тестирования**

Структура теста подразумевает, что отдельные пункты тестирования будут преобразованы в цели индивидуальной программы развития с сохранением тех же формулировок. Однако выбор целей из множества заданий, по которым ребенок с задержкой речи мог показать отсутствие навыков, является сложной задачей.



Хотя ABLLS-R не учитывает различные виды нежелательного поведения, мешающего обучению, авторы руководства к тесту рекомендуют в первую очередь выделить такое поведение как первоочередную цель при составлении индивидуального плана.

Перед разработкой программы также рекомендуется собрать максимум информации от членов семьи и разных специалистов, работающих с ребенком, чтобы соответственно выбрать цели программы. Важно предложить членам семьи и специалистам просмотреть предложенные пункты программы, чтобы удостовериться, что все они соответствуют ожиданиям от дальнейшей работы по развитию ребенка.

После отбора целей команда по выработке индивидуального плана развития определяет, как будет выглядеть достижение ребенком данной цели, и какие результаты он

должен будет продемонстрировать. Например, «ребенок будет собирать разрезные картинки из 6-ти частей в 8-ми случаях из 10-ти». Также уточняется, как именно будет осуществляться сбор данных о приобретении того или иного навыка, например, из наблюдения учителя в классе. Все члены команды по разработке программы договариваются о том, что именно имеется в виду под целью, например: «Ребенок будет самостоятельно мыть руки с мылом, когда рядом с ним не стоит другой ребенок или взрослый, после чего будет вытирать руки полотенцем».

Выбор приоритетных целей для программы развития является сугубо индивидуальным процессом, который зависит от текущего уровня навыков ребенка, требований образовательного учреждения, пожеланий семьи и т.д. При этом рекомендуется

ориентироваться на готовность ребенка к освоению того или иного навыка, а не просто выбирать задания самого низкого уровня, с которыми он не справился.

Как правило, для ИПР выбираются 20–30 целей на основе тестирования по ABLLS-R. Маловероятно, чтобы ребенок смог выполнять одинаковое количество заданий из всех шкал, так что рекомендуется выбрать 15 сфер (шкал теста), которые являются приоритетными для развития данного ребенка, и выбрать по 1–2 цели из каждой шкалы. Авторы теста рекомендуют избегать чрезмерного количества образовательных целей, так как это сократит время индивидуального обучения и затруднит усвоение навыков. Кроме того, чрезмерное количество целей сильно осложнит сбор информации для их достижения. Не следует забывать, что при обучении ребенка важно находить любые возможности для спонтанного обучения в естественных условиях, а также помогать ему обобщить усвоенные навыки и переносить их в различные ситуации, а это потребует большого объема времени. Также допустимо выбирать одну новую цель каждый раз, когда одна из целей плана была достигнута.

Поскольку выбор приоритетных целей является индивидуальным процессом, не существует универсальных критериев по выбору их для всех детей. Однако авторы теста высказывают пожелания, основанные на опыте применения ABLLS-R. При этом рекомендуется сделать упор на базовые навыки, которые связаны с развитием речи, а также с навыками, помогающими эффективнее обучаться в будущем.

Ниже приводятся рекомендации по выбору целей на основе отдельных шкал теста.

**А. Сотрудничество и эффективность поощрений.** Очень важно развивать у ребенка навыки сотрудничества, в частности, стремиться делать поощрения все более редкими. Однако цели из этой шкалы чаще всего не выбираются, так как уменьшение частоты поощрений, как правило, достигается в рамках самой качественной практики обучения. Следует выбирать цели на основе этой шка-

лы только в тех случаях, когда ученик очень специфически реагирует на контроль поощрений со стороны педагога, на перемены в схеме поощрений; в этом случае рекомендуется включать одну цель из этой сферы. Например, если ученик не дожидается инструкций педагога и не смотрит на предъявляемый материал, то уместно сделать это одной из целей обучения.

**В. Визуальное восприятие.** Как правило, в ИПР включаются 1–3 цели из данной сферы. Для многих детей с задержкой речи, особенно детей с РАС, невербальное мышление является сильной стороной. Так что часто для ИПР выбираются цели, которые будут развивать существующие сильные стороны ребенка, позволят ему чувствовать себя успешным и легко зарабатывать поощрения, но в то же время будут развивать его навыки работы со все более сложным материалом. Часто эти навыки можно связать с другими сферами, например, сбор паззлов может развивать навык выполнения инструкций педагога, выполнения задания без подсказок, развития мелкой моторики.

**С. Рецептивный язык.** Для детей с задержкой речи рекомендуется выбрать минимум 1–2 цели из этой критически важной сферы. Если у ребенка есть проблемы с выполнением простых устных инструкций или с выбором предметов по названию, то именно на эти базовые навыки должен быть сделан акцент в ИПР ребенка. Например, такими целями могут стать: следование простым инструкциям в повседневной ситуации и способность различать от пяти до десяти предметов в соответствии с устной инструкцией. Если же ребенок продемонстрировал такие навыки на тестировании, то его целями могут стать следование сложным устным инструкциям, определение 30–50-ти предметов на слух или определение действий на слух. Если ребенок может различать до 100 предметов и больше на слух, то его можно обучать различению предметов по функциям, качествам или категориям.

**Д. Моторная имитация.** Рекомендуется включать в ИПР цель по имитации для

каждого ребенка, который не продемонстрировал развитого и обобщенного репертуара по имитации действий. Ребенок должен уметь имитировать самые разные движения в том числе статические и кинетические, подражать скорости и интенсивности действий.

Е. Вокальная имитация (звукоподражание). Рекомендуется выбрать цель из этой шкалы для любого ребенка, у которого нет развитой речи. Если ребенок не может повторить слово, то рекомендуется учить его имитировать простые вокализации, например, 2 звука, либо сосредоточиться на двигательной имитации движений головы и рта, если эти навыки развиты плохо. Если ребенок имитирует отдельные звуки, то рекомендуется сделать его целью имитацию отдельных слогов и простых слов. Если ребенок может повторить слова и простые фразы, то рекомендуется выбрать цель по улучшению артикуляции, либо по имитации скорости и громкости речи.

Ф. Обращение с просьбой. Подавляющее большинство детей с задержкой речи нуждаются в развитии способности попросить поощрение или информацию. Если ребенок никак не может попросить конкретные предметы или действия, то рекомендуется включить в его ИПР минимум одну цель из этой сферы, например, по навыку спонтанно просить несколько предметов или занятий. Для ребенка, у которого развит навык подобных просьб, целью может стать просьба дать недостающий предмет (например, бумагу к карандашам), просьба об информации (например, «кто», «что» и «где»), просьба к ровеснику (а не ко взрослому) и т.д.

Г. Называние. Так же как и в случае с рецептивным языком, настоятельно рекомендуется включать в ИПР ребенка с задержкой речи минимум одну либо более целей, связанных с названием. Такая цель должна выбираться даже для того ребенка, у которого данная сфера речи является относительно развитой. Цели из данной сферы должны выбираться даже для ребенка, который совсем не может повторить слова

или жесты из жестового языка за инструктором. Например, целью может стать название всего пяти поощряющих или повседневных предметов.

Н. Интравербальная речь. Цели из данной сферы обычно ставят в работе с вербальным ребенком, который может попросить как минимум о нескольких предметах и действиях, у которого также есть навыки называния и рецептивного языка. Для такого ребенка целью может стать вставление слов в простые фразы или текст песен. Если ребенок невербален, но может обращаться с просьбами с помощью жестов, то он может и отрабатывать навыки перевода на жестовый язык по просьбе.

И. Спонтанные вокализации. Эта сфера является очень важной для речевого развития ребенка, однако, как правило, конкретную цель для ИПР выбирать из этой шкалы не стоит, так как такие вокализации поощряются в естественных спонтанных ситуациях. Цель из этой шкалы можно включить для ребенка с развитыми речевыми навыками, который при этом не применяет их спонтанно. Как правило, для достижения такой цели достаточно проанализировать условия окружающей среды и гарантировать, что спонтанная речь ребенка в достаточной мере поощряется.

Ж. Синтаксис и грамматика. Рекомендуется выбрать одну-две цели из этой сферы для детей, у которых есть развитый навык просьбы, называния и интравербальные навыки. Обучать языковым нормам до развития функциональных речевых навыков не рекомендуется.

К. Игры и досуг. Как правило, рекомендуется выбрать хотя бы одну цель для ИПР ребенка из данной сферы. Если ребенок не играет в игрушки и не имеет уместных способов досуга, то рекомендуется выбрать цель, направленную на повышение разнообразия его игры, второй целью может стать увеличение объема времени, посвященного этим занятиям. Если у ребенка есть достаточные навыки игры и досуга, то рекомендуется выбрать для него цель по развитию навыка совместной игры со сверстниками.



Л. Социальное взаимодействие. Эти навыки всегда нуждаются в развитии, независимо от уровня речевых навыков ребенка. Если речевые навыки ребенка не развиты, то целью ИПР может стать самостоятельное ответное приветствие, игра по очереди, обращение к другим людям за общением, развитие умения добровольно возвратить поощрение и так далее. Если у ребенка развиты навыки речи, то он может учиться просить предметы и информацию у ровесников, предлагать поделиться, инициировать приветствие, поддерживать разговор или учиться говорить о том, что интересно другим людям.

М. Групповое обучение.

Н. Правила класса. Цели из данной сферы важны для подготовки ученика к школе или к переходу в другой класс, где его ждут изменения в правилах поведения или ожиданиях от учащихся. Цели на основе этой шкалы могут быть особенно важны для ребенка, у которого есть нежелательное поведение во время перехода от одного занятия к другому.

Р. Генерализация навыков. Обычно цели из этой сферы не включаются в ИПР, поскольку генерализация навыков является стандартным требованием при обучении. Цель из данной сферы может быть выбрана для ребенка, у которого есть серьезные трудности с обобщением (он учится только в строго контролируемых ситуациях).

Q-T. Академические навыки. Данные навыки не относятся к базовым речевым и учебным навыкам, поэтому их включение в ИПР не является обязательным. Рекомендуется включить в ИПР 1–2 цели по академическим навыкам для ребенка, который уже овладел большинством базовых навыков. Если ребенок еще не освоил базовые навыки, но его очень интересуют числа, буквы или слова, то желательно выделить одну или две академические цели, которые будут способствовать развитию интересов ребенка.

U-X. Если у ребенка есть трудности в самообслуживании или других повседневных занятиях, то рекомендуется выбрать

одну или более целей для обучения самостоятельному одеванию, еде, гигиене или использованию туалета. Однако рекомендуется обучать этим навыкам в контексте обычных повседневных занятий.

Y. Навыки крупной моторики. Обычно рекомендуется выбрать одну или две цели из этой области для ребенка с проблемами крупной моторики, при возможности консультаций со специалистом соответствующего профиля, например, неврологом. Для детей с минимальным уровнем речевых навыков и навыков следования инструкции либо для детей с проблемами координации и мышечного контроля бывает желательно выбрать несколько целей по обучению таким навыкам. Для ребенка с развитыми речевыми и моторными навыками часто можно объединить несколько навыков в одну цель (например, научить ребенка катить, кидать и пинать мяч). Навыки крупной моторики могут быть нужны для развития социального взаимодействия и повышения уровня инклюзии (подвижные игры со сверстниками), и рекомендуется согласовывать цели из этой сферы с целями по социальному взаимодействию.

Z. Навыки мелкой моторики. В некоторых случаях рекомендуется включать цели по развитию мелкой моторики в ИПР ребенка, однако во многих случаях их можно объединить с другими целями, например, с визуальным восприятием или имитацией. Как правило, цели по развитию мелкой моторики включают в тех случаях, когда ребенок испытывает серьезные сложности с графическими навыками.

## Обучение специалистов

Специфика тестирования по протоколу ABLLS-R такова, что тестирование может выполнять поведенческий аналитик, психолог, педагог, логопед или любой другой специалист, а также это могут делать родители ребенка. Единственным условием является изучение протокола теста с возможностью задать уточняющие вопросы и регулярный

контакт с обследуемым ребенком. При этом рекомендуется, чтобы информацию собирал именно тот специалист, который будет заниматься разработкой ИПР.

Таким образом, обучение специалистов сводится к краткому инструктажу по разъяснению терминологии протокола и его заполнению и особенностям выполнения тех или иных заданий. Специального уровня подготовки потребует только перевод результатов тестирования в конкретный план обучения, и поскольку тест основан на концепциях прикладного анализа поведения, эта задача потребует знаний в области этого подхода.

### Заключение

В результате апробации описанной методики и анализа результатов научно-исследовательской работы по теме «Пилотная апробация методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) у детей с расстройствами аутистического спектра», проведенной сотрудниками ЦПМССДиП МГППУ, сделаны следующие выводы:

1. Результаты апробации методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) с детьми, имеющими РАС, показали, что данный тест позволяет провести их всестороннее обследование по разнообразным областям развития, выявить сформированные и дефицитные навыки.

2. Тест ABLLS-R позволяет проводить оценку навыков у детей с различными формами и степенью выраженности рас-

стройств аутистического спектра, в т.ч. у безречевых детей.

3. Достоверность результатов обследования по методике ABLLS-R достигается за счет качественной и количественной обработки полученных данных.

4. Тест ABLLS-R включает графическую обработку полученных данных, что позволяет визуально отобразить результаты обследования детей с РАС по различным областям развития.

5. Результаты тестирования по методике ABLLS-R позволяют разработать индивидуальные коррекционно-образовательные программы для детей с РАС или рекомендации по организации обучения и коррекционной работы с ними, учитывающие сильные стороны и дефициты детей.

6. Анализ коррекционно-образовательных программ, разрабатываемых на основании результатов обследования с использованием методики ABLLS-R, показал, что они характеризуются структурированностью, конкретностью целей коррекции и обучения, наличием четких критериев оценки эффективности проведенной работы.

7. Повторное использование методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) позволяет отследить динамику в развитии детей с РАС и эффективность проведенной коррекционной и образовательной работы.

8. Использование методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) способствует повышению эффективности коррекционной и образовательной работы с детьми, имеющими РАС. ■

## Литература

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



## Description of the Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revisited (ABLRS-R)<sup>1</sup>

**M.L. Semenovich,**

Head of the Center for Psychological, Medical and Social Support to Children and Adolescents of the Moscow State University of Psychology and Education.  
Moscow, Russia  
*E-mail: semmar@list.ru*

**N.G. Manelis,**

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

**A.V. Khaustov,**

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

**A.I. Kozorez,**

Methodologist of the Center for Psychological, Medical and Social Support to Children and Adolescents of the Moscow State University of Psychology and Education.  
Moscow, Russia  
*E-mail: kozoreza@gmail.com*

**E.V. Morozova,**

Psychologist educator of the Center for Psychological, Medical and Social Support to Children and Adolescents of the Moscow State University of Psychology and Education. Moscow, Russia  
*E-mail: emoroz01@yandex.ru*

Diagnostics and assessment of the functional skills of children with disabilities and autism spectrum disorders are to be conducted to develop comprehensive remedial educational programmes. The described Methodology of the Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revisited (ABLRS-R) allows to simplify and make the diagnostics more efficient, to conduct a comprehensive examination of the child in different areas of development, detect the formed and deficit skills. The second and final part of the description of the methodology offers recommendations on the filling of the Table of the Results of Initial and Repeated Testing and on the choice of goals of correctional work with a child on the basis of performance of individual test scales. The pattern of the table filled after the initial and repeated testing is given. In drawing up of the programme of individual development the willingness of the child to the development of that skill should be considered. Regular practice of selected skills in various situations and the preventive measures against the regression of skills are also important.

**Keywords:** autism spectrum disorder, Methodology Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revised (ABLRS-R), individual development programme.

---

<sup>1</sup> Conclusive part. Beginning in № 3 (48), 2015.