

Коррекция нежелательного поведения у четырех учащихся с РАС в формате групповой работы с помощью индивидуализированной системы поощрений

Шептунова Т.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2693-3581>, e-mail: t7kosh@yandex.ru

У детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) специфические дефициты развития, такие как трудности социального взаимодействия, нарушения формирования коммуникации и развития речи, ограниченность и стереотипность интересов, часто приводят к формированию нежелательного в обществе, опасного для самого ребенка или окружающих его людей поведения. Это ведет в свою очередь к трудностям социальной адаптации, препятствует пребыванию детей в коллективе сверстников, затрудняет или делает невозможным их обучение. В статье описан случай одновременной коррекции различных проявлений нежелательного поведения у группы из четырех учащихся с РАС и нарушениями интеллектуального развития в условиях школы с помощью системы поощрений. Размещен опросник для индивидуального подбора эффективных мотивационных стимулов, описаны этапы проведения и особенности использования жетонной системы для формирования у детей самоконтроля. Данные проведенного исследования свидетельствуют о потенциальной эффективности применения в группе обучающихся с РАС и нарушениями интеллекта системы поощрений, основанной на индивидуальных мотивационных стимулах и условном отсроченном подкреплении, для коррекции нежелательного поведения (НП), развития эмоционально-волевой регуляции и навыков самоконтроля.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), нежелательное поведение, система поощрений, мотивационные стимулы, жетонная система, групповая коррекция поведения

Благодарности: Автор благодарит за помощь в разработке и апробации индивидуализированной системы поощрений учителя начальных классов ФРЦ МГППУ С.Б. Гордееву.

Для цитаты: Шептунова Т.В. Коррекция нежелательного поведения у четырех учащихся с РАС в формате групповой работы с помощью индивидуализированной системы поощрений // Аутизм и нарушения развития. 2022. Том 20. № 3. С. 53–64. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200306>

Unwanted Behavior Interventions in the Group of Four Students with ASD. The Individualized Reinforcement System

Tatiana V. Sheptunova

Moscow State of Psychology & Education,
Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2693-3581>, e-mail: t7kosh@yandex.ru

Specific developmental deficits in children with autism spectrum disorders (ASD), such as difficulties in social interaction, disorders in the development of communication and speech development, limitations and stereotyping of interests, often lead to the development of the undesirable behavior in society, often dangerous for the child himself or the people around him. In its turn it leads to difficulties of social adaptation, prevents children from staying in

CC BY-NC

the peer team, makes it difficult or impossible for children to learn. The article describes the case of the intervention for the simulations work with various manifestations of undesirable behavior in a group of students with ASD and intellectual development disorders in school conditions using a system of incentives, methods of individual selection of effective motivational stimuli, features of using a token system to form self-control. The data of the experimental study show the effectiveness of the system of incentives in the conditions of group work. The description of the stages of the introduction of this system allows teachers to use a similar system to correct student behavior and increase the efficiency of the educational process.

Keywords: autism spectrum disorders (ASD), unwanted behavior, incentive system, motivational stimuli, token system, group behavior correction

Acknowledgements: The author is grateful for the help in the development and testing of an individualized reinforcement system to the primary school teacher of FRC of MSUPE Svetlana Gordeeva.

For citation: Sheptunova T.V. Unwanted Behavior Interventions in the Group of Four Students with ASD. The Individualized Reinforcement System. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2022. Vol. 20, no. 3, pp. 53–64. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2022200306> (In Russ.).

Введение

Активная работа по созданию безбарьерной среды для людей с ОВЗ, проводимая в России в последние годы, затронула не только условия их жизни: большие шаги сделаны в направлении устранения барьеров также и в социальной сфере. С ранних лет дети с ОВЗ имеют возможность расти и развиваться вместе с нормотипичными сверстниками, получать образование не только в специальных, но и в общеобразовательных школах, в домах детского творчества, где для них создаются специальные условия.

Принятие ФГОС для детей с ОВЗ и общее признание особых образовательных потребностей детей с расстройствами аутистического спектра стимулировали начало активных разработок специальных педагогических подходов и методов, позволяющих эффективно обучать детей, также применяя и действенные зарубежные разработки. Процесс накопления и распространения этих методов в педагогической среде происходит не одномоментно, а постепенно. В настоящее время педагоги учреждений общего, специального и дополнительного образования столкнулись с трудностями организации учебного процесса при включении обучающихся с РАС в коллективы сверстников, что, в свою очередь, по многочисленным обращениям и высказываниям родителей, приводит к отказу принимать ребенка с РАС в образовательное учреждение, предложению обучать ребенка дома или игнорированию учащегося во время учебного процесса (ученик должен тихо сидеть без задания или выполнять индивидуальные задания, не принимая участия в коллективном уроке). В подобных случаях ребенок с РАС часто оказывается в социальной изоляции, а это противоречит гуманистической концепции образования лиц с ОВЗ.

Одна из основных причин тревог педагогов в отношении инклюзии обучающихся с РАС — это проявления нежелательного, социально неприемлемого

поведения, которое может не только препятствовать обучению всей группы или класса, но и быть опасным для самого ребенка с РАС, его сверстников и учителя.

Действительно, у подавляющего большинства детей с РАС наблюдаются различные формы нежелательного поведения (НП) [26; 30; 31]: от неуместных высказываний, вокализаций, криков до проявлений самоагрессии и агрессии ко взрослым и сверстникам, деструктивного разрушительного поведения (Hill AP, Zuckerman KE. И др. [26], Richler J., Gotham K. [30]).

Современные исследования (Huckins G. [27], Richler J., Gotham K. [30]) выявили зависимость склонности к агрессии у лиц с РАС от двух факторов:

- от выраженности симптоматики: чем тяжелее симптоматика, чем интенсивнее повторяющееся поведение, тем сильнее проявления агрессии;
- от возраста: чем моложе лицо с РАС, тем выше уровень агрессии.

Последний факт привел исследователей к предположению, что созревание и обучение благоприятно влияют на поведение.

В настоящее время существует большое количество программ комплексного вмешательства при РАС, доказавших свою эффективность в том числе для коррекции НП. Ознакомиться с ними для применения на практике педагогические работники могут в клинических рекомендациях «Расстройства аутистического спектра», утвержденных Минздравом России [6], которые описывают комплексные программы вмешательства, основанные на принципах прикладного анализа поведения [4; 8; 11; 25], Денверскую модель раннего вмешательства [18], построенную на психологии развития и прикладном анализе поведения: программу TEACH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children — лечение и обучение детей с аутизмом и сопутствующими коммуникативными проблемами)

[24], основанную на индивидуализации подхода к обучению и адаптации среды, и другие.

При всем многообразии подходов, как правило, они показывают эффективность преимущественно в условиях индивидуального обучения, а при групповой форме обучения они предполагают персонального тьютора для ребенка.

Несмотря на то, что для эффективного сопровождения обучающихся с ОВЗ Министерство просвещения РФ рекомендует тьютора на 1–6 учащихся в зависимости от их особенностей [20], в реальности школы не могут предоставить персонального тьютора даже для учащихся с тяжелыми множественными нарушениями развития.

В этой связи, на наш взгляд, в групповой форме работы первоочередной задачей становится разработка эффективных методов коррекции НП у обучающихся с РАС и формирование у них самоконтроля. Ведь именно социально приемлемое поведение является первым шагом к принятию ребенка с РАС сверстниками и к последующей интеграции его в общество.

На базе школы «РАСвет» Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра нами был разработан и апробирован метод групповой коррекции и контроля поведения в условиях школьно-урочной формы работы.

Опираясь на деятельностный подход отечественных ученых (Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина [9; 21]), мы предположили, что создание внешней мотивации к соблюдению социально приемлемых правил поведения станет кратчайшим путем восполнения дефицита внутренней мотивации к социальному взаимодействию, наблюдаемой у людей с РАС. Мы выдвинули гипотезу о том, что применение лично значимых мотивационных стимулов во время урочной и внеурочной деятельности будет помогать формированию самоконтроля поведения учащихся с РАС. Под мотивом мы понимаем «приобретаемое предметом системное качество, проявляющееся в его способности побуждать и направлять деятельность» (Асмолов А.Г., [10, с. 3]).

Основываясь на фундаментальных законах высшей нервной деятельности и формирования условных рефлексов И.П. Павлова [16], на современных разработках теории обуславливания в области прикладного анализа поведения (ПАП) [8; 11; 25], мы предположили, что введение системы условного отсроченного подкрепления будет, с одной стороны, способствовать развитию самоконтроля и увеличит длительность приемлемого поведения каждого обучающегося, а, с другой стороны, позволит применять индивидуальные мотивы-стимулы, а также подкрепления, и проводить коррекцию НП одновременно у нескольких учащихся, что, в свою очередь, сделает процесс обучения всей группы более эффективным.

Методы

Описание группы

В экспериментальном вмешательстве принимали участие 4 третьеклассника, обучающиеся по АООП НОО, вариант 8.4 (пятый год обучения). Возраст учащихся 12–13 лет.

На момент поступления в школу все ученики имели диагноз по МКБ-10: детский аутизм (F84.0). В документах двух учеников содержался диагноз: умственная отсталость умеренная (F71). В четвертом классе при прохождении медицинской комиссии всем учащимся был поставлен диагноз умственная отсталость тяжелая (F72). На основе протокола педагогического обследования детей с РАС [23] выявлено, что психологический возраст всех учащихся соответствует 2 годам 3 месяцам.

С данным классом работали учитель и постоянный тьютор, сопровождение осуществляли педагог-психолог и учитель-логопед. Для каждого ученика была разработана Специальная индивидуальная программа развития (СИПР).

У 3 учащихся отсутствовала собственная речь и понимание обращенной речи, они использовали альтернативную дополнительную коммуникацию с помощью обмена изображениями; а 1 учащийся был маловербальным: мог выразить просьбу одним-двумя словами; сообщить о своем состоянии не мог, поддерживать диалог был не способен, постоянно сопровождал свою деятельность эхолалиями. Все ученики класса не самостоятельны в быту и нуждались в постоянном сопровождении.

У каждого обучающегося в школе наблюдалось несколько видов проявлений нежелательного поведения. Один ученик кусал свои руки, бил себя по ушам, продолжительно визжал (по 15 минут), другой ученик во время урока мог, сидя на стуле, упасть на спину, проявлял опасное деструктивное поведение: падал на колени, ломал мебель, бил ногами и руками предметы, бился головой о стену, издавал громкие угрожающие звуки или кричал, третий ученик убегал из класса, захлопывал двери, подвергая опасности окружающих, высоко подпрыгивал на стуле, декламировал на уроке ранее услышанные монологи, четвертый ученик так же проявлял аутоагрессию (кусал себя и бил по голове), бросал предметы в окружающих, кричал.

Цель, задачи, методы и приемы работы

На основе принципов ПАП [8; 25] для каждого учащегося были разработаны проактивные стратегии, которые помогали предотвратить НП, сформировать взамен него приемлемое поведение. Также применялись разработанные реактивные стратегии, которые помогали остановить НП.

При этом в первой половине учебного года педагогическому коллективу стало очевидно, что интенсивность НП у детей возросла настолько, что

иногда учитель вынужден был останавливать образовательный процесс, чтобы вдвоем с тьютором применить разработанные педагогическим коллективом реактивные стратегии и остановить это поведение. Начало проявления НП у одного ученика стало запускать НП у остальных, что существенно осложнило образовательный процесс в классе. Значительная часть времени в школе стала уходить на коррекцию поведения, на применение четырех различных индивидуальных стратегий, что затрудняло реализацию СИПР.

Нами было принято решение создать систему контроля поведения, которая позволит объединить и одновременно применять четыре разные стратегии коррекции поведения в групповой форме работы. Ограниченный педагогический ресурс (1 тьютор на 4-х учащихся) не позволял организовать персональный внешний контроль за поведением, как это происходит в ресурсных классах, работающих на основе методов ПАП, где, как правило, 1 тьютор работает с 1 тьюторантом. Поэтому для достижения поставленной цели необходимо было найти способ активировать самоконтроль обучающихся. В парадигме деятельностного подхода [1; 9; 21] нами решалась задача сделать учащихся субъектами, включенными в деятельность.

Побуждает и направляет деятельность или поведение, с точки зрения этого подхода, мотив, «тот результат, то есть предмет, ради которого осуществляется деятельность», — по определению А.Н. Леонтьева [1; 10]. В отечественной психологии принято выделять внешние и внутренние мотивы. В связи с тем, что у участников экспериментального вмешательства вследствие сочетания РАС с интеллектуальными нарушениями отсутствовала внутренняя мотивация к самоконтролю поведения в соответствии с принятыми в обществе нормами, мы выбрали «обходной путь»: формирование самоконтроля через внешнюю мотивацию. Мы предположили, что применение лично значимого мотивационного стимула побудит учащихся к самоконтролю для достижения желаемого. Специфические интересы обучающихся были выявлены путем наблюдения, опроса родителей и тестирования мотивационных стимулов. Основываясь на положении, что деятельность представляет собой в высшей степени динамическую систему, которая характеризуется постоянно происходящими трансформациями, было принято решение проводить тестирование мотивационных стимулов на каждом уроке для каждого ученика. Также решено было еженедельно или по мере снижения интереса к ранее выявленным стимулам предлагать новые. В своих предположениях, повторимся, мы опирались на эффективный для коррекции РАС подход — прикладной анализ поведения [7; 8; 25]. Деятельность и действия, входящие в ее структуру, в ПАП называются поведением, а предъявление мотивационных стимулов является antecedentом, —

событием, происходящим непосредственно перед поведением [18]. С точки зрения ПАП, модификация поведения предполагает манипулирование antecedentом и последствием [7; 14]. Таким образом, в проектируемой нами системе контроля поведения мы предположили, что выбор учащимся из нескольких мотивационных стимулов наиболее предпочтительного им в данный момент времени станет antecedentом, достаточно сильным для изменения НП путем выполнения учеником действий, соответствующих нормам поведения в классе (например: сидеть тихо, сидеть за партой, руки держать на парте), а получение желаемого после демонстрации нежелательного поведения будет последствием, которое послужит положительным усилением, или подкреплением, влекущим за собой увеличение количества эпизодов такого поведения.

Кроме того, мы предположили, что увеличить длительность самоконтроля учащихся во время урока поможет обусловленное подкрепление. Нами был выбран широко используемый в ПАП для организации обусловленного подкрепления метод визуальной поддержки — жетонная система, так как она реализует принцип наглядности и позволяет в доступной форме сделать происходящее понятным для обучающихся с нарушением понимания речи [7].

С той же целью мы посчитали необходимым использовать визуальные опоры, демонстрирующие желательное поведение в классе, за которое ученики будут получать жетоны.

Для выяснения эффективности выбранного метода с января 2021 г. по конец апреля 2021 г. методом измерения нами было проведено исследование частоты проявлений НП у каждого учащегося.

При сборе данных использовался метод наблюдения и подготовленный нами для групповой формы работы «Бланк контроля частоты проявлений нежелательного поведения» (Приложение 1), в котором напротив имени каждого ученика были зафиксированы проявления НП для всех 5 дней наблюдения. При каждом возникновении НП в бланк вносилась отметка (вертикальная черточка), а при длительном интенсивном проявлении записывалась цифра, обозначающая в минутах его продолжительность. Сбор данных о частоте возникновения НП проводил тьютор. Данная форма, с одной стороны, позволила получить данные о частоте проявлений НП, а с другой, не занимала много внимания тьютора, что позволило ему продолжать эффективно помогать обучающимся в освоении образовательной программы.

Организация экспериментального исследования

Для экспериментального исследования из формы АВС, применяемой в ПАП для сбора данных о

нежелательном поведении, предшествовавших ему и последующих событиях, которую заполняют для формирования гипотезы о функциях этого поведения [18], нами были выбраны наиболее опасные или деструктивные виды поведения у каждого обучающегося:

Ученик 1 «бьет себя по ушам», «пронзительно кричит»,

Ученик 2 «бьет руками и ногами предметы», «падает на колени»,

Ученик 3 «царапает педагогов», «убегает»,

Ученик 4 «кусает себя», «бьет себя по голове».

На этапах контроля (январь и конец апреля) в один день проводились наблюдение и фиксация данных за 2-мя учащимися (одновременно фиксировать достоверную информацию по всему классу не представлялось возможным). По итогам сбора данных подсчитывалось количество проявлений НП в день у каждого учащегося и суммарное количество проявлений НП в классе.

В период экспериментального вмешательства сбор данных проводился еженедельно: в один день — наблюдение за одним обучающимся. В конце месяца подсчитывалось среднее количество проявлений НП в день у каждого ученика.

Данные о средней частоте проявлений НП у каждого учащегося фиксировались в графике на этапах контроля в начале и в конце исследования, а также в конце каждого месяца вмешательства (см. ниже рисунок 1).

Нами была определена *цель введения системы поощрений*: сократить количество проявлений НП у обучающихся, повысить их самоконтроль.

Для создания системы поощрений в классе и реализации поставленной цели были определены следующие *задачи*:

1. Определить правила приемлемого поведения в классе, сделать их доступными для понимания учащихся,

2. Найти сильные мотивы-стимулы, которые будут побуждать каждого из учащихся к соблюдению правил поведения в классе,

3. Сформировать связь мотива-стимула и соблюдения правил поведения с помощью подкрепления желательного поведения,

4. Научить детей использованию жетонного поведенческого шаблона для получения желаемого.

Введение индивидуализированной системы поощрений

В основе индивидуализированной системы поощрений заложены следующие принципы:

— индивидуальности: индивидуальный подбор мотивов-стимулов и индивидуальные шаблоны на парте каждого учащегося,

— наглядности: визуализация правил и мотивационного стимула, дающая возможность учащемуся с РАС и (или) нарушением интеллектуального развития понять как предъявляемые к нему требования,

так и правила приемлемого поведения, и способы получения желаемого,

— динамичности: время сбора жетонов можно варьировать индивидуально, что позволяет постепенно развивать навыки эмоционально-волевой регуляции и самоконтроля, подстраивать среду под актуальный уровень развития учащегося, предупреждать возникновение негативных эмоций в ответ на завышенные требования,

— актуальности: заинтересованности учащегося в настоящий момент, которая становится побуждающей силой для эмоционально-волевой регуляции.

Следование перечисленным принципам позволяло более эффективно применять систему поощрений в индивидуальной работе с каждым учеником.

В ходе реализации поставленных задач были определены 3 этапа введения индивидуализированной системы поощрений: подготовительный, обучающий и этап активного использования.

Подготовительный этап

На подготовительном этапе мы сформулировали правила приемлемого поведения на уроке: «тихо», «сиди за партой» (краткие формулировки в соответствии с уровнем речевого развития обучающихся), а на перемене: «тихо». Мы проанализировали: позволяют ли реализуемые нами индивидуальные проактивные стратегии коррекции поведения сформировать приемлемое поведение.

Нами использовались следующие *методы и приемы*:

1. Альтернативная дополнительная коммуникация с помощью обмена изображениями PECS [22; 28; 31] для невербальных учеников,

2. Тренинг умения выражать просьбу (о желаемом, о перерыве, о помощи) и отказ [3; 17; 22; 24],

3. Разные виды визуального расписания [3; 4; 7; 13] (на день, на перемену, на часть урока),

4. Визуальная поддержка (визуальные опоры «Правила поведения. Можно и нельзя», «Жди»),

5. Подкрепление [8; 11],

6. Тестирование мотивационных стимулов [18],

7. Применение средств защиты (защита суставов, перчатки, шлемы, наушники, которые не только защищают учащихся от физических самоповреждений в случае НП, но и сокращают количество таких проявлений, так как не позволяют получить привычные болевые ощущения).

Затем мы подобрали изображения правил приемлемого поведения, чтобы разместить их на парте каждого обучающегося и на шаблонах для сбора жетонов.

Одновременно с определением правил поведения мы проводили подбор мотивационных стимулов. Для определения сфер интересов учащихся был разработан «Опросник мотивационных предпочтений» (Приложение 2) для родителей и проведено анкетирование. На переменах тьютор проводил наблюдение за занятиями обучающихся, а также проводил тестирование предпочтений из множества предметов: предлагал коробку с различными тактильными,

электронными и заводными игрушками, материалы для творчества, пищевые стимулы. Все выборы были зафиксированы с указанием порядка выбора и продолжительности манипуляций. По результатам анкетирования, наблюдения и первичного тестирования тьютор определил сферы интересов учащихся и подобрал для тестирования предметы, пищевые стимулы, видео— и аудиозаписи.

В последующие дни на переменах тьютор проводил индивидуальное парное тестирование мотивационных стимулов [18]: в протокол тестирования в 2 колонки (1 и 2) были занесены пары стимулов, которые интересны ученику; в процессе предъявления пар в колонке напротив фиксировался выбор (1 или 2). Пищевые стимулы тестировались отдельно от непивцевых. По итогам тестирования тьютор провел ранжирование предпочтений и выделил высокомотивационные стимулы, а также мотивационные, которые можно использовать как подкрепление в учебной деятельности. Для всех мотивационных стимулов тьютор подобрал соответствующие изображения, изготовил ламинированные карточки с липучками. Карточки были помещены в папку на индивидуальные страницы с именами учеников.

Обучающий этап

После тестирования мотиваторов была проведена работа по соотнесению мотивов-стимулов с их изображениями: учитель формировал навык соотнесения картинки и предмета на уроках («Речь и альтернативная коммуникация», «Человек» и «Окружающий социальный мир») методом наложения предмета на картинку, подкладывания картинки к предмету, обмена предметом и картинкой, соотнесения картинки и видео— или аудиозаписи, а тьютор отрабатывал индивидуально эти навыки на переменах и формировал навык просьбы по методике обучения альтернативной коммуникации с помощью обмена изображениями PECS, I-IV уровни [22].

Затем было проведено обучение школьников навыку сбора жетонов и обмену их на поощрение. Для этого были изготовлены шаблоны-полоски, на которых сверху изображены правила (например, «тихо» и «сиду за партой»), ниже 4 липучки для жетонов, а под ними липучка для мотива-стимула. Педагог предлагал учащемуся выбор мотивационного стимула, предъявляя страницу с его индивидуальной подборкой изображений. Ученик выбирал карточку, а педагог закреплял ее на шаблон для сбора жетонов. После этого учащемуся предлагалось собрать жетоны на шаблон. В случае необходимости, тьютор оказывал физическую помощь, которая постепенно сокращалась, и ученик собирал самостоятельно все жетоны на полоску. Как только жетоны были собраны, педагог в тот же момент (без задержек!) обменивал карточку с изображением мотиватора на поощрение.

Как только навык сбора жетонов и обмена их на поощрение был сформирован, мы приступили к обучению самоконтролю в условиях индивидуальных специально

спланированных обучающих сессий. Для этого в момент сбора жетонов педагог постепенно увеличивал время перед выдачей каждого последующего жетона. Время отсчитывал педагог, визуализация времени до получения следующего жетона не проводилась. Жетон выдавался только при соблюдении правил поведения, то есть за отсутствие НП; в противном случае отсчет времени до следующего жетона возобновлялся, как только заканчивалось НП. При этом мы старались приступить к тренингу и проводить его с такой скоростью, чтобы ученик успешно выполнял сбор жетонов и получал подкрепление желательного поведения. Постепенно мы стали привносить простые виды деятельности в промежутки между получением жетонов, но поощрять именно хорошее поведение, а не выполненное задание, то есть жетон или поощрение за собранные жетоны учащийся мог получить и в середине выполнения задания. Давая жетон или поощрение, педагог указывал на изображение правил и озвучивал от первого лица, например, «сиду за партой тихо — получаю жетон».

Этап активного применения индивидуализированной системы поощрений

Постепенно мы ввели ежедневное использование системы поощрений, применяя ее на каждом уроке как проактивную стратегию предупреждения НП, а на переменах использовали как реактивную стратегию: если НП возникало, тьютор спрашивал: «Чем хочешь заняться?», — и предлагал лист с индивидуальными мотивационными стимулами, а затем полоску для сбора жетонов.

Так как частота проявлений у учащихся была различной, а классно-урочная форма обучения предполагает единство режимных моментов, мы определяли единые для всех обучаемых промежутки времени, за которые выдавали жетоны в случае отсутствия НП. Сначала это были периоды по 2 минуты. При успешных сборах жетонов всеми учащимися в течение учебного дня за демонстрацию желательного поведения за определенный период мы постепенно увеличивали время (на 1 минуту) и пришли к периодам по 20 минут, то есть за 40 минут урока ученики дважды собирали по 4 жетона и дважды получали поощрение. В середине урока поощрения физической активностью и музыкальные (совместная игра в мяч или танец) сочетались с физкультминутками, в эти же двух-четырёхминутные перерывы получали поощрение и ученики, выбравшие предметы для манипуляций, игрушки или пищевые мотиваторы.

При использовании данной системы мы выработали определенный порядок действий:

1. Тестирование мотивационных предпочтений в каждой ситуации выбора (например, перед каждым уроком или перед каждым новым сбором жетонов): учитель или тьютор, показывая страницу ученика с мотивационными стимулами, спрашивал: «Что ты хочешь?»;

2. Определение правил: прикрепляя мотив-стимул на шаблон для сбора жетонов, педагог показывал

и называл правила приемлемого поведения и количество жетонов, которые надо собрать;

3. Напоминание детям правил во время образовательной или досуговой деятельности: тьютор жестом указывал на правила и жетоны в случае необходимости, молча или с шепотной подсказкой;

4. Поощрение соблюдения правил поведения (отсутствия опасных и деструктивных проявлений НП, которые были определены в начале вмешательства): при выдаче жетона педагог указывал на правила или отмечал: «сиди за партой тихо — получаю жетон»;

5. Удержание жетона педагогом происходило, если ученик в контрольный период времени проявлял опасное или деструктивное поведение. В таком случае к моменту поощрения во время урока он оставался без поощрения и собирал жетоны заново вместе с одноклассниками в следующие периоды; если такая ситуация происходила в конце урока, то у ученика была возможность собрать недостающие жетоны за счет продления контрольного времени на перемене;

6. Обмен жетонов и карточки с изображением мотивационного стимула на поощрение: как только жетоны были собраны, педагог обменивал жетоны и карточку с мотиватором на поощрение. Если это происходило на уроке, то тьютор делал жест учителю, чтобы поощрение было получено учеником без задержки.

Индивидуализированную систему поощрения мы использовали на всех уроках, со всеми педагогами. По мере ее использования эмоциональное напряжение во время уроков снизилось. Важно отметить, что в последующие экспериментальные попытки проводить уроки без мотивов-стимулов у школьников возобновлялись проявления нежелательного поведения, а предложение выбирать мотивы-стимулы и собирать жетоны приводило к быстрому восстановлению соблюдения правил поведения в классе.

Результаты и обсуждение

До начала вмешательства у всех четырех участников эксперимента наблюдались частые вспышки негативизма, проявления агрессии, аутоагрессии и деструктивного поведения, что затрудняло обучение в групповой форме, приводило к срыву уроков, невозможности реализовывать образовательную программу.

Первое контрольное измерение в январе 2021 года показало, что в учебный день (5 уроков) у первого участника наблюдалось 5 проявлений НП; у второго зафиксировано в среднем 3 тяжелых проявления НП; у третьего — 10 проявлений; у четвертого — 11 проявлений НП. В среднем частота опасных проявлений НП в группе испытуемых составила 29 случаев в учебный день. Помимо этих случаев, происходили и другие, менее опасные, проявления, которые не фиксировались при сборе данных.

В период экспериментального вмешательства при еженедельном сборе данных у всех обучающихся на-

блюдалась положительная динамика: количество фиксируемых проявлений НП в день постепенно снижалось (см. рисунок 1), и последний сбор данных в конце апреля показал существенное сокращение случаев нежелательного поведения у учащихся.

За 4 месяца применения системы поощрений, основанной на индивидуальных мотивационных стимулах и условном отсроченном подкреплении, среднее количество отслеживаемых проявлений НП в классе снизилось с 29 до 5, что почти в 6 раз меньше начального показателя.

После введения дифференцированной системы поощрений нам удалось вернуться к классно-урочной форме обучения; эмоциональный фон в классе стал более ровным; уроки проводились по расписанию.

Кроме того, у школьника, в поведении которого присутствовали длительные пронзительные крики, не только сократилась их частота, но и длительность (до 1–3 минут).

После летних каникул в начале следующего учебного года учитель сделал попытку проводить уроки без применения индивидуализированной системы поощрений, но с опорой на визуальное расписание, визуальные подсказки и таймер, которые использовались в классе в течение предыдущих лет обучения. Один из учеников класса стал проявлять протест по отношению к учебной деятельности, убегать из класса, хлопать дверями, а при возвращении за парту прыгать на стуле. Другой ученик с помощью средств альтернативной коммуникации стал выкладывать просьбу уехать на дачу, а получив ответ, что это можно будет сделать в пятницу (с помощью его личного визуального расписания на неделю), начал плакать, бить руками по парте. В результате все ученики класса начали демонстрировать НП.

Нами было принято решение возобновить использование индивидуализированной системы поощрений с постепенным увеличением периода сбора жетонов от 10 до 20 минут. Этот метод позволил педагогам объединить в единую систему применение разных индивидуальных стратегий коррекции поведения, замотивировать учащихся к соблюдению правил приемлемого поведения на уроке, стимулировать их к самоконтролю во время уроков, а также позволил своевременно предупреждать опасные формы НП, купировать их в начале проявления, в доступной форме напоминая обучающимся о правилах поведения в школе.

Помимо этого, необходимость поощрения учащихся во время урока позволила эффективнее организовать охранительный режим для профилактики утомления и пресыщения, сделать для них уроки привлекательнее. Учащиеся стали демонстрировать желание быстрее приступить к выполнению задания, лучше взаимодействовать с учителем, что в свою очередь, повысило эффективность образовательного процесса в сравнении с первой половиной учебного года.

На наш взгляд, именно высокая личная значимость мотивов-стимулов стала залогом успешного формирования мотивации к соблюдению правил

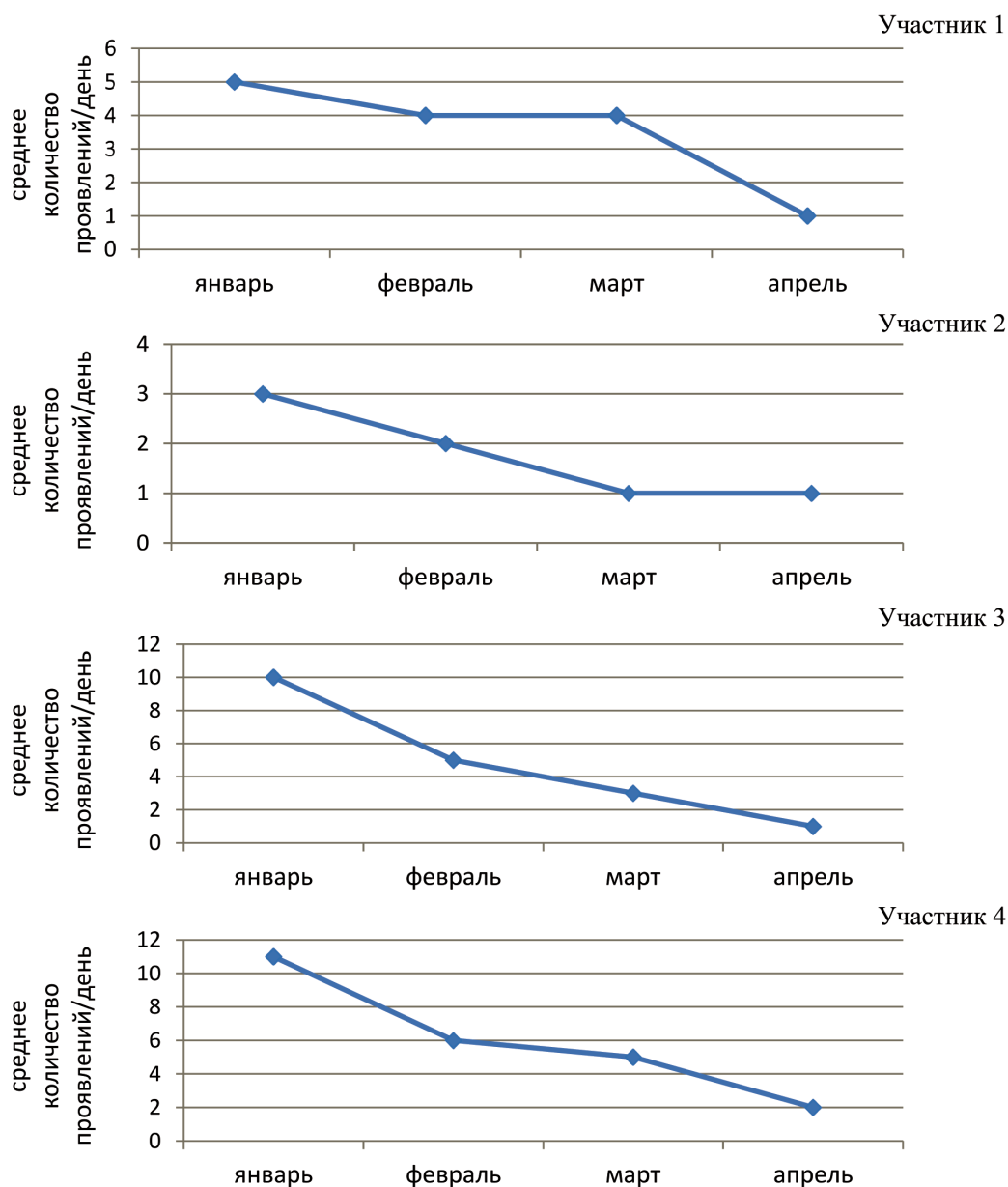


Рис. 1. Динамика изменения средней частоты проявлений нежелательного поведения в период вмешательства (среднее количество проявлений НП в учебный день)

приемлемого поведения. Это подтверждают и проведенные нами эксперименты с попытками проведения уроков без мотивационных стимулов, описанные выше. Кроме того, нами был проведен эксперимент, в ходе которого учитель самостоятельно назначил поощрения со страниц папки с изображениями мотиваторов. В результате, ученикам приходилось значительно чаще напоминать о правилах поведения во время урока, а у двоих из четверых наблюдалась более низкая заинтересованность в уроке.

Поэтому мы еще раз убедились в необходимости тщательной работы по поиску, подбору, ранжированию мотивов-стимулов индивидуально для каждого учащегося с РАС.

Разработанный нами «Бланк контроля частоты проявлений НП у обучающихся» (см. образец бланка в Приложении 1) позволяет отслеживать динамику изменений в ходе применения комплексных мер по коррекции нежелательного поведения.

Заключение

Исследования специалистов в области ПАП подтверждают высокую эффективность применения жетонных систем в сочетании с индивидуализированным поощрением [5; 29]. Данные проведенного в ходе экспериментального вмешательства исследования указывают

на потенциальную эффективность системы поощрений, основанной на индивидуальных мотивационных стимулах и условном отсроченном подкреплении, для коррекции нежелательного поведения, развития эмоционально-волевой регуляции и навыков самоконтроля у обучающихся с РАС и нарушениями интеллекта.

Индивидуализированная система поощрений может рассматриваться как необходимый инструмент в групповой работе с детьми с РАС, проявляющими неприемлемое в обществе поведение. Она позволяет выстроить систему применения индивидуальных стратегий коррекции поведения, повысить эффективность образовательного процесса группы учащихся с РАС и организовать инклюзию ребенка с РАС в коллектив сверстников.

Залог успешного формирования мотивации к соблюдению правил поведения у учащихся с РАС и интеллектуальными нарушениями — актуальность мотивационных стимулов. Наглядность предложенной нами системы позволяет обеспечить компенсацию дефицитов развития при РАС и интеллектуальных нарушениях: трудности понимания речи и трудности понимания принципов и правил социального взаимодействия, социальных ситуаций.

На наш взгляд, применение метода индивидуализированных поощрений может эффективно помогать в коррекции НП только при условии разработки индивидуальных стратегий его предупреждения, формирования замещающего социально приемлемого поведения на основе анализа проблемного поведения, выявления его функций. В противном случае данный метод не даст результата: невозможно скорректировать сложившийся для достижения определенной цели стереотип поведения, не обучив новому приемлемому и настолько же эффективному поведению, которое поможет добиваться той же цели.

Интерес для дальнейшего исследования в области коррекции НП у лиц с РАС и их инклюзивного образования представляет возможность устранения проявлений агрессии и аутоагрессии у детей с РАС к моменту поступления в школу с помощью применения предложенного нами в этой статье метода индивидуализированной системы поощрений в комплексе коррекционной работы в период дошкольного детства.

Еще одним предметом для изучения остается возможность отмены или необходимость пожизненного применения индивидуализированной системы поощрений у лиц с РАС с нарушением интеллектуального развития разной степени. Мы предполагаем, что, чем тяжелее симптомы РАС и степень интеллектуального нарушения, тем выше вероятность пожизненной необходимости применять предложенную нами систему для поддержания социально приемлемого поведения. Запрос педагогического сообщества в России диктует в этой связи еще одну, актуальную для нас, задачу: разработку методов поиска лично значимых для обучающихся мотивов-стимулов для повышения эффективности образовательного и воспитательного процессов.

В основе описанной индивидуализированной системы поощрений лежит процесс формирования мотивов, стимулирующих поведенческую активность. Эту систему может использовать любой педагог, работающий с детьми с РАС. После отработки системы и введения ее в условиях образовательных учреждений педагоги могут информировать родителей о данном методе коррекции нежелательного поведения, позволяющем успешно интегрировать ребенка с РАС в общество, помогать родителям организовывать применение этого метода дома и в общественных местах, чтобы создать для ребенка единую понятную систему социальных отношений. ■■■

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. Учебник. Москва: Смысл, 2019. 448 с. ISBN: 978-5-89357-388-6.
2. *Волкмар Ф.Р., Вайзнер Л.А.* Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей: в 2 кн.: Кн. 1. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. 223 с. ISBN 978-5-91743-049-2.
3. *Гордеева С.Б.* Практика тьюторского сопровождения в начальной школе детей с тяжелыми формами аутизма // Аутизм и нарушения развития. 2019. Т. 17. № 3. С. 47–59. DOI:10.17759/autdd.2019170305
4. *Довбня С., Морозова Т., Залогина А. и др.* Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. Санкт-Петербург: Сеанс, 2018. 202 с. ISBN 978-5-905669-37-8.
5. *Заяц М.В.* Внедрение жетонной системы поощрений в процесс формирования навыков при проведении занятий в дистанционном формате с ребенком с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2021. Т. 19. № 2 С. 59–68. DOI:10.17759/autdd.2021190207
6. Клинические рекомендации: Расстройства аутистического спектра [Электронный ресурс] / Министерство здравоохранения РФ. [Москва], 2020. 52 с. URL: <https://autism-frc.ru/autism/library/341> (дата обращения: 18.08.2022).
7. *Козн М., Герхардт П.* Визуальная поддержка: Система действенных методов для развития навыков самостоятельности у детей с аутизмом. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2018. 280 с. ISBN 978-5-91743-079-9.
8. *Купер Дж.О., Херон Т.Э., Хьюард У.Л.* Прикладной анализ поведения. Москва: Практика, 2016. 826 с. ISBN 978-5-89816-157-6.
9. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения. В 2 т.: Т. 2. Москва: Педагогика, 1983. 320 с.
10. *Леонтьев Д.А.* Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2016. № 2. С. 3–18. DOI:10.11621/vsp.2016.02.03
11. *Лиф Р., Маккен Д.* Идет работа. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивной поведенческой терапии при аутизме. Москва: ИП Толкачев, 2016. 608 с. ISBN 978-5-9907565-0-2.

12. Макдональд Р., Лангер С. Различаем и сопоставляем: Обучение детей с РАС базовым навыкам дискриминации на основе прикладного анализа поведения. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2019. 248 с. ISBN 978-5-91743-086-7.
13. МакКланахан Л., Краутиц П. Расписания для детей с аутизмом. Обучение самостоятельному поведению. Москва: СигналЪ, 2003. 130 с.
14. Мелешкевич О.В., Эрц Ю.М. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА). Самара: Бахрах-М, 2021. 208 с. ISBN 978-5-946-48-109-0.
15. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: Пособие для учителя-дефектолога. Москва: Владос, 2010. 176 с. ISBN 978-5-691-01630-1.
16. Павлов И.П. Избранные труды по физиологии высшей нервной деятельности. Москва: URSS, 2022. 256 с. ISBN 978-5-9519-2227-4.
17. Попова О.А., Филина Н.М. Влияние системы альтернативной коммуникации PECS на проявления вокальной речи у детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития. 2021. Т. 9. № 2. С. 23–39. DOI:10.17759/autdd.2021710204
18. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе: Практическое пособие / рук. авторского коллектива: Козорез А.И. Москва: АНО Ресурсный класс, 2015. 360 с. ISBN 978-5-90363-065-3.
19. Роджерс С.Дж., Доусон Дж. Учебник по Денверской модели раннего вмешательства для детей с аутизмом. Развиваем речь, умение учиться и мотивацию. Москва: ИП Толкачев, 2019. 432 с. ISBN 978-5-9907565-9-5.
20. Письмо о сопровождении образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью от 20 февраля 2019 г. № ТС-551/07. [Электронный ресурс] / Министерство просвещения Российской Федерации. [Москва], 2019. 4 с. URL: <https://sro.mosmetod.ru/social/social-documents> (дата обращения: 18.05.2022).
21. Суворова Г.А. Психология деятельности: Учебное пособие для студентов психологических и педагогических вузов. Москва: Per Se, 2003. 175 с. ISBN 5-9292-0090-4.
22. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. Москва: Теревинф, 2011. 416 с. ISBN 978-5-4212-0026-0.
23. Хаустов А.В., Красносельская Е.Л., Хаустова И.М. Дети с расстройствами аутистического спектра. Протокол педагогического обследования // Практика управления ДООУ. 2014. № 1. С. 32–50.
24. Шоплер Э., Ланзинг М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0–6 лет): Сб. упр. для специалистов и родителей по программе ТЕАССН. Минск: БелАПДИ «Открытые двери», 1997. 120 с.
25. Шрам П. Детский аутизм и АВА. 2-е изд. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. 208 с. ISBN 978-5-91743-036-2.
26. Hill A.P., Zuckerman K.E., Hagen A.D., et al. Aggressive Behavior Problems in Children with Autism Spectrum Disorders: Prevalence and Correlates in a Large Clinical Sample. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2014, vol. 8, no. 9, pp. 1121–1133. DOI:10.1016/j.rasd.2014.05.006
27. Huckins G. Communication struggles may explain aggression in some autistic boys [Web resource] // *Spectrum: Autism research news*. 29 March 2021. URL: <https://www.spectrumnews.org/news/communication-struggles-may-explain-aggression-in-some-autistic-boys/> (Accessed 18.05.2022).
28. Le L., Charlop-Christy M., Carpenter M., et al. Assessment of social behaviors following acquisition of PECS for children with autism: Paper presented at the meeting of the Association for Behavior Analysis Conference: Chicago, Illinois, May 1999. [s. l.], 1999. 3 p.
29. Matson J.L., Boisjoli J.A. The token economy for children with intellectual disability and/or autism: A review. *Research in Developmental Disabilities*, 2009, vol. 30, no. 2, pp. 240-248. DOI:10.1016/j.ridd.2008.04.001
30. Richler J., Gotham K. Understanding aggression in autism [Web resource] // *Spectrum: Autism research news*. 5 December 2014. URL: <https://www.spectrumnews.org/opinion/guest-blog-understanding-aggression-in-autism/> (Accessed 18.05.2022).
31. Sigafoos J., O'Reilly M., Drasgow E., et al. Strategies to achieve socially acceptable escape and avoidance. In Reichle J., Beukelman D., Light J. (eds.) *Exemplary practices for beginning communicators: Implications for AAC*. Baltimore: Publ. Brookes, 2002. pp. 157–186. ISBN 1-55766529-X.

References

1. Asmolo A.G. *Psikhologiya lichnosti. Kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka: Uchebnik [Psychology of personality. Cultural and historical understanding of human development: Textbook]*. Moscow: Publ. Smysl, 2019. 448 p. ISBN 978-5-89357-388-6.
2. Volkmar F.R., Vajzner L.A. *Autizm: Prakticheskoe rukovodstvo dlya roditel'ev, chlenov sem'i i uchitelej [Autism: A practical guide for parents, family members and teachers]: in 2 books: B. 1.* Ekaterinburg: Publ. Rama Publishing, 2014. 223 p. ISBN 978-5-91743-049-2.
3. Gordeeva S.B. *Praktika t'yutorskogo soprovozhdeniya v nachal'noy shkole detej s tyazhely'mi formami autizma [Primary school tutoring practices for children with severe autism] // Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2019. vol. 17. no. 3. Pp. 47–59. DOI:10.17759/autdd.2019170305
4. Dovbnaya S., Morozova T., Zalogina A. i dr. *Deti s rasstrojstvami autisticheskogo spektra v detskom sadu i shkole: praktiki s dokazannoj effektivnost'yu [Children with autism spectrum disorders in kindergarten and school: practices with proven efficacy]*. St. Petersburg: Seans, 2018. 202 p. ISBN 978-5-905669-37-8.
5. Zayacz M.V. *Vnedrenie zhetonnoj sistemy pooshhrenij v process formirovaniya navykov pri provedenii zanyatij v distancionnom формате s rebenkom s RAS [Introduction of a token system of incentives in the process of skills formation when conducting classes in a remote format with a child with ASD] // Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disorders (Russia)]*, 2021. vol. 19. no. 2. Pp. 59 – 68. DOI:10.17759/autdd.2021190207

6. Klinicheskie rekomendacii. Rasstrojstva autisticheskogo spektra [Elektronnyi resurs] [Clinical guidelines. Autism spectrum disorders] / Ministerstvo zdравooxraneniya Rossijskoj Federacii [Moscow], 2020. 52 p. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/d1bb0b80bc495444d65d7b0e4e7b95c1/>
7. Koen M., Gerxardt P. Vizual'naya podderzhka: Sistema dejstvenny`x metodov dlya razvitiya navy`kov samostoyatel`nosti u detej s autizmom [Visual support: A system of actionable methods to develop self-reliance skills in children with autism]. Ekaterinburg: Publ. Rama Publishing, 2018. 280 p. ISBN 978-5-91743-079-9.
8. Kuper Dzh.O., Xeron T.E., Xyuard U.L. Prikladnoj analiz povedeniya [Applied Behavior Analysis]. Moskva: Publ. Praktika, 2016. 826 p. ISBN 978-5-89816-157-6.
9. Leont`ev A.N. Izbranny`e psixologicheskie proizvedeniya [Selected psychological works]. In 2 vol.: Vol. 2. Moscow: Publ. Pedagogika, 1983. 320 p.
10. Leont`ev D.A. Ponyatie motiva u A.N. Leont`eva i problema kachestva motivacii [The concept of motive in A.N. Leontyev and the problem of the quality of motivation] // Vestnik Moskovskogo universiteta [Bulletin of Moscow University]. Series 14. Psixologiya [Psychology]. 2016. №2. Pp. 3 – 18. DOI:10.11621/vsp.2016.02.03
11. Lif R., Make`ken D. Idet rabota. Strategii raboty` s povedeniem. Uchebny`j plan intensivnoj povedencheskoj terapii pri autizme [Work in progress. Strategies for dealing with behavior. Intensive Behavioral Therapy Curriculum for Autism]. Moscow: Publ. IP Tolkachev, 2016. 608 p. ISBN 978-5-9907565-0-2.
12. Makdonald R., Langer S. Razlichiaem i sopostavlyaem: Obuchenie detej s RAS bazovy`m navy`kam diskriminacii na osnove prikladnogo analiza povedeniya [Differentiate and compare: Teaching children with ASD basic discrimination skills based on applied behavior analysis]. Ekaterinburg: Publ. Rama Publishing, 2019. 248 p. ISBN 978-5-91743-086-7.
13. MakKlanaxan L., Krantcz P. Raspisaniya dlya detej s autizmom. Obuchenie samostoyatel`nomu povedeniyu [Schedules for children with autism. Self-Directed Behavior Training]. Moscow: Publ. Signal, 2003. 130 p.
14. Meleshkevich O.V., Ercz Yu. M. Osoby`e deti. Vvedenie v prikladnoj analiz povedeniya (ABA) [Special children. Introduction to Applied Behavior Analysis (ABA)]. Samara: Publ. Baxrax-M, 2021. 208 p. ISBN 978-5-946-48-109-0.
15. Morozova S.S. Autizm: korrakcionnaya rabota pri tyazhely`x i oslozhnenny`x formax: Posobie dlya uchitelya-defektologa [Autism: Corrective work in severe and complicated forms: A manual for a defectologist teacher]. Moscow: Publ. Vlados, 2010. 176 p. ISBN 978-5-691-01630-1.
16. Pavlov I.P. Izbranny`e trudy` po fiziologii vy`sshej nervnoj deyatel`nosti [Selected works on the physiology of higher nervous activity]. Moscow: Publ. URSS, 2022. 256 p. ISBN 978-5-9519-2227-4.
17. Popova O.A., Filina N.M. Vliyanie sistemy` al`ternativnoj kommunikacii PECS na proyavleniya vokal`noj rechi u detej s autizmom [The effect of the PECS alternative communication system on vocal speech acquisition in children with autism] // Autizm i narusheniya razvitiya. [Autism and Developmental Disorders (Russia)], 2021. vol. 9. no. 2. Pp. 23–39. DOI:10.17759/autdd.2021710204
18. Resursny`j klass. Opy`t organizacii obucheniya i vneurochnoj deyatel`nosti detej s autizmom v obshheobrazovatel`noj shkole: Prakticheskoe posobie [Resource class. Experience in the organization of education and extracurricular activities of children with autism in a comprehensive school: Practical guide] / head of the Author's team: Kozorez A.I. Moscow: Publ. ANO Resursny`j klass, 2015. 360 p. ISBN 978-5-90363-065-3.
19. Rodzhers S.Dzh., Douson Dzh. Uchebnik po Denverskoj modeli rannego vmeshatel`stva dlya detej s autizmom. Razvivaem rech`, umenie uchit`sya i motivaciyu [A textbook on the Denver Early Intervention Model for Children with Autism. We develop speech, the ability to learn and motivation]. Moscow: Publ. IP Tolkachev, 2019. 432 p. ISBN 978-5-9907565-9-5.
20. Pis`mo o soprovozhdenii obrazovaniya obuchayushhixsya s OVZ i invalidnost`yu ot 20 fevralya 2019 g [Letter on education support for students with disabilities and disabilities dated February 20, 2019]. № TS-551/07. [Electronic resource] / Ministerstvo prosveshheniya Rossijskoj Federacii [Ministry of Education of the Russian Federation]. [Moscow], 2019. 4 p. URL: <https://spo.mosmetod.ru/social/social-documents> (data obrashheniya: 18.05.2022).
21. Suvorova G.A. Psixologiya deyatel`nosti: Uchebnoe posobie dlya studentov psixologicheskix i pedagogicheskix vuzov [Psychology of activity: A textbook for students of psychological and pedagogical universities]. Moscow: Publ. Per Se, 2003. 175 p. ISBN 5-9292-0090-4.
22. Frost L., Bondi E. Sistema al`ternativnoj kommunikacii s pomoshh`yu kartocek (PECS): rukovodstvo dlya pedagogov [The Picture Exchange Communication System (PECS): A Guide for Educators]. Moscow: Publ. Terevinf, 2011. 416 p. ISBN 978-5-4212-0026-0.
23. Xaustov A.V., Krasnosel`skaya E.L., Xaustova I.M. Deti s rasstrojstvami autisticheskogo spektra. Protokol pedagogicheskogo obsledovaniya [Children with autism spectrum disorders. Pedagogical Examination Protocol] // Praktika upravleniya DOU [Practice of managing a children's educational institution (Russia)], 2014, no.1. Pp. 32 – 50.
24. Shopler E`., Lanzing M., Vaters L. Podderzhka autichny`x i otstayushhix v razvitii detej (0–6 let): Sb. upr. dlya specialistov i roditelej po programme TEACCH [Support for autistic and developmental laggards (0-6 years): TEACCH Specialist and Parent Exercise Kit]. Minsk: Publ. BelAPDI «Otkry`ty`e dveri», 1997. 120 p.
25. Shramm R. Detskij autizm i ABA [Childhood autism and ABA]. 2nd edition. Ekaterinburg: Publ. Rama Publishing, 2013. 208 p. ISBN 978-5-91743-036-2.
26. Hill A.P., Zuckerman K.E., Hagen A.D., et al. Aggressive Behavior Problems in Children with Autism Spectrum Disorders: Prevalence and Correlates in a Large Clinical Sample. Research in Autism Spectrum Disorders, 2014, vol. 8, no. 9, pp. 1121–1133. DOI:10.1016/j.rasd.2014.05.006
27. Huckins G. Communication struggles may explain aggression in some autistic boys [Web resource] // Spectrum: Autism research news. 29 March 2021. URL: <https://www.spectrumnews.org/news/communication-struggles-may-explain-aggression-in-some-autistic-boys/> (Accessed 18.05.2022).

28. Le L., Charlop-Christy M., Carpenter M., et al. Assessment of social behaviors following acquisition of PECS for children with autism: Paper presented at the meeting of the Association for Behavior Analysis Conference: Chicago, Illinois, May 1999. [s. l.], 1999. 3 p.
29. Matson J.L., Boisjoli J.A. The token economy for children with intellectual disability and/or autism: A review. *Research in Developmental Disabilities*, 2009, vol. 30, no. 2, pp. 240–248. DOI:10.1016/j.ridd.2008.04.001
30. Richler J., Gotham K. Understanding aggression in autism [Web resource] // *Spectrum: Autism research news*. 5 December 2014. URL: <https://www.spectrumnews.org/opinion/guest-blog-understanding-aggression-in-autism/> (Accessed 18.05.2022).
31. Sigafoos J., O'Reilly M., Drasgow E., et al. Strategies to achieve socially acceptable escape and avoidance. In Reichle J., Beukelman D., Light J. (eds.) *Exemplary practices for beginning communicators: Implications for AAC*. Baltimore: Publ. Brookes, 2002. Pp. 157–186. ISBN 1-55766529-X.

Приложение 1

Бланк контроля частоты проявлений нежелательного поведения у обучающихся

Ф.И. ребенка	Поведение	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница																																																		
		<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>											<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>											<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>											<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>											<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>										
		<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>											<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>											<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>											<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>											<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>										

В один учебный день проводится оперативный сбор данных на 1 или 2 учеников
 Одно проявление поведения обозначить: I
 Длительное проявление поведения обозначить цифрой по количеству минут

Приложение 2

Опросник для выявления мотивационных предпочтений¹

Ф.И. ребенка:
Чем занимается ребенок дома?
Что любит делать в свободное время?
Какими предметами ребенок любит играть?
Что делает ребенок с любимыми предметами?
Какие напитки любит ребенок?
Какие сладости или продукты ребенок очень любит?
Выявлена ли у ребенка аллергия? На что?
Что выбирает в магазине, чтобы ему купили?
Какие игры-взаимодействия любит Ваш ребёнок («Ладушки», прятки, салочки, скачки на четвереньках, игры с мячом, когда взрослый кружит ребенка, подкидывает, качает ребенка)?
Какие мультфильмы, фильмы, телепередачи, видеоролики любит смотреть ребенок? Приведите примеры (названия).
Что ребенок любит делать за компьютером или планшетом / мобильным телефоном?
Чего Ваш ребёнок всеми силами старается избежать?
Что ребенок любит делать вместе с Вами?

Информация об авторах

Шептунова Татьяна Владимировна, учитель-дефектолог Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра Московского государственного психолого-педагогического университета, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2693-3581>, e-mail: t7kosh@yandex.ru

Information about the authors

Tatiana V. Sheptunova, special teacher of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD of the Moscow State of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2693-3581>, e-mail: t7kosh@yandex.ru

Получена 06.04.2022

Received 06.04.2022

Принята в печать 07.09.2022

Accepted 07.09.2022

¹ Записи родителей делаются в строке после вопроса.