

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование)

37.04.01 Психология

(код и наименование направления подготовки, специальности)

Психология здоровья

(направленность (профиль) / специализация)

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
(МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)**

на тему **«ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОРРЕКЦИОННЫЕ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА НА ОСНОВЕ МЕТОДОВ
ПРИКЛАДНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ»**

Студент

М.А. Мишина

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

к.псих.н. И.В. Кулагина

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

Тольятти 2020

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1 Теоретические аспекты прикладного анализа поведения как научно доказанного способа психологической коррекции нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра.....	14
1.1 Основные концептуальные подходы к обоснованию прикладного анализа поведения как научной дисциплины.....	14
1.2 Основные методы, направления и стратегии прикладного анализа поведения, используемые при разработке психологических коррекционных программ.....	18
1.3 Роль и участие родителей детей с расстройствами аутистического спектра в коррекционно-развивающем процессе.	33
Глава 2 Эмпирическая работа по разработке и апробации психологических коррекционных программ для детей с расстройствами аутистического спектра на основе прикладного анализа поведения.....	39
2.1 Определение базового уровня развития навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.....	39
2.2 Применение психологических коррекционных программ для детей с расстройствами аутистического спектра на основе методов прикладного анализа поведения	44
2.3 Анализ эффективности применения психологических коррекционных программ на основе методов прикладного анализа поведения.....	68
Заключение.....	79
Список используемой литературы.....	82
Приложение А Изменение уровней развития основных навыков детей с РАС в группах А и Б.....	87

Введение

Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) нуждаются в непрерывном и профессиональном медико-психолого-педагогическом сопровождении, которое обеспечивается совместной работой различных специалистов: неврологов, психиатров, психологов, нейропсихологов, дефектологов, логопедов. Планомерная, построенная с учетом индивидуальных особенностей, коррекционно-развивающая работа с детьми с РАС дает им шансы на эффективное вхождение в инклюзивную образовательную среду, качественно улучшает жизнь семьи, расширяет границы их возможностей и интеллектуальное развитие [3].

Еще несколько лет назад большинство детей с ограниченными возможностями здоровья не имели возможности учиться в образовательных учреждениях наряду с нейротипичными сверстниками в силу своих физиологических или ментальных нарушений. В лучшем случае им разрабатывались программы обучения на дому, что приводило к постепенной изоляции ребенка, а отсутствие возможности взаимодействовать со сверстниками препятствовало его социализации [10].

В соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 № 1598 с 1 сентября 2016 года вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Стандарт предусматривает обеспечение равных возможностей получения качественного образования обучающимися, вне зависимости от степени ограничения здоровья[52].

В настоящее время количество детей с РАС неуклонно растет, именно поэтому проблема образования этих детей становится все более актуальной для исследования.

Расстройства аутистического спектра (РАС) появляются в раннем возрасте ребенка и в определенной степени сохраняются на протяжении всей

его жизни. Основные признаки РАС: функциональные нарушения в сфере социального взаимодействия и коммуникации и приверженность к стереотипному поведению. Данные нарушения описаны в международной классификации болезней (МКБ) и должны присутствовать в поведении ребенка для объективной постановки диагноза «расстройство аутистического спектра»[41].

Нарушения социального взаимодействия характеризуются невозможностью целенаправленно использовать зрительный контакт, невербальную коммуникацию для общения с другими людьми [2]. Отсутствует или слабо проявляется совместное внимание.

Дети с РАС отличаются неспособностью устанавливать взаимоотношения с другими детьми, не могут найти общие интересы и занятия. Имеет место нарушение формирования подражательной и ролевой игры, отсутствует фантазийная, символическая игровая деятельность [21].

Проблемы в коммуникации представляют собой задержку или отсутствие спонтанной активной речи, в совокупности с нежеланием использовать для общения жесты или мимику. Трудности возникают и в области проявления эмоциональных реакций.

Детям с РАС сложно начать беседу, сложно поддержать разговор, это касается любого уровня речевого развития. Для большинства из них характерна эхолаличная, повторяющаяся, монотонная речь, с использованием штампов и заимствованных выражений [42].

Дети с расстройствами аутистического спектра стремятся тем или иным образом сделать свое окружение неизменным, постоянным. Это связано с отсутствием социальной интуиции, эмпатии, целостного восприятия мира и невозможностью обобщать пережитый опыт.

При изменении социальной ситуации дети с расстройствами аутистического спектра испытывают сильнейший стресс, который характеризуется негибкостью и неспособностью адекватно воспринимать получаемую информацию и использовать ее для собственного развития [48].

Стереотипное поведение является одной из самых распространенных проблем, определяемой педагогами и родителями.

Исследования подтверждают, что, по всей видимости, мозг ребенка с расстройством аутистического спектра «не заполнен» социальными связями и «вынужден» поддерживать психическую активность, наполняя поведение стереотипными действиями, из которых и формируется однообразный, минимальный репертуар поведения[6].

При расстройствах аутистического спектра диагностируются определенные сопутствующие симптомы, которые не явно специфичны именно для данного диагноза, но могут воздействовать на картину нарушений в целом. Это, к примеру, проблемы сохранения внимания, гиперактивность, нарушения мелкой и крупной моторики, неврологические осложнения: эпилептические приступы, проблемы со зрением, осанкой и другие [19].

Ребенок с РАС, рожденный в России, встречает на своем пути много трудностей. В первую очередь они связаны с подозрением на нарушение и задержку развития ребенка, и невозможность постановки официального диагноза до трех лет. Это влечет за собой отсутствие возможности для семьи получать необходимую им социальную помощь от государства, а так же посещать коррекционную группу в дошкольном образовательном учреждении.

Направление в ДООУ происходит после прохождения психолого-медико-педагогической комиссии, на которую ребенок может быть направлен так же только после достижения им трех лет[28].

Вследствие этого, родителям приходится самостоятельно искать специалистов для своего ребенка, проходить в частном порядке диагностику, и организовывать коррекционные занятия на платной основе, чтобы не терять драгоценного времени в раннем возрасте своего малыша.

В России, по прогнозным данным Министерства здравоохранения, расстройства аутистического спектра есть у 1% детской популяции, а значит, более 300 тысяч детей в нашей стране имеют данный диагноз.

Этим детям нужны своевременное диагностирование, ранняя помощь, социально-педагогическая поддержка в учебе, а также компетентные специалисты, которые будут с ними работать [34].

Не вызывает сомнений важность раннего выявления детей с РАС специалистами: психологами, педиатрами, неврологами, поскольку это первый и необходимый шаг для своевременного начала комплексной лечебно-коррекционной помощи. Чем раньше начнется такая работа, тем в большей степени можно рассчитывать на компенсаторные возможности нервно-психической системы.

В то же время, согласно мнению А.А. Портновой, д.м.н., главного детского психиатра г. Москвы, раннее установление диагноза расстройства аутистического спектра встречает значительные трудности. Это связано с тем, что симптомы расстройств аутистического спектра похожи на другие нарушения развития детей и их диапазон очень велик по степени выраженности и проявления [36].

По этой причине, диагностика РАС является более надежной к возрасту 3-4 лет. Но не вызывает сомнений тот факт, что коррекционно-развивающие занятия необходимо начинать как можно раньше. Ранний детский возраст способствует максимальному восстановлению ребенка с РАС, снижению стереотипных форм поведения, установлению коммуникации, а также увеличению социального взаимодействия и социальной адаптации к школе [43].

На первый план выходит необходимость ранней объективной оценки развития ребенка следующими специалистами: психолог, дефектолог и логопед. Чем точнее диагностика, тем более успешной будет подобранная образовательная коррекционная психолого-педагогическая программа и медикаментозная терапия[16].

Согласно взглядам профессора С.Гриспена, одного из крупнейших специалистов в этой области, не существует в мире ребенка, с которым нельзя было бы наладить контакт, тем самым закладывая основу для получения удовольствия от отношений с другими людьми и для выхода во внешний мир [8]. А это, как известно, фундамент для последующей успешной, эффективной психолого-педагогической коррекционной работы с ребенком.

Чрезвычайно важно определить ту форму обучения, которая поможет максимально раскрыть потенциал ребенка. И, что немаловажно, огромное внимание следует уделить выбору учителей. На сегодняшний день в школах почти нет педагогов со специализированным образованием и опытом общения с детьми с особенностями развития, а школ, где работают дефектологи, вообще единицы [47]. Этот печальный факт серьезно осложняет организацию и осуществление качественной и своевременной коррекционной помощи детям с РАС.

А учитывая статистику, которая гласит, что в России, по примерным оценкам, число детей с РАС в возрасте до 18 лет составляет 300-400 тысяч, существует вероятность нахождения особого ребенка практически в каждом образовательном учреждении [49].

Для получения детьми с РАС доступа к полноценному инклюзивному образованию необходимо выполнение следующих условий:

- компетентность педагогов, психологов и других специалистов, которая позволит учитывать индивидуальные особенности детей с расстройствами аутистического спектра и применять коррекционно-развивающие методики для получения необходимых навыков и минимизации неприемлемых форм поведения [50];
- организация обучающей среды, способствующей адаптации ребенка к социуму;
- комплексная работа, предполагающая взаимодействие и участие специалистов разного профиля и родителей ребенка с нарушениями;

– дополнительные ресурсы, такие как малые группы в образовательном учреждении, постепенное включение ребенка в обучающую среду, тьютор, сопровождающий ребенка во время пребывания в группе).

Согласно проведенным исследованиям, в настоящее время отношение к детям с расстройствами аутистического спектра изменилось, причем, не без участия самих родителей, которые своим активным включением в общественно-социальную жизни доказали, что их дети достойны получать качественное образование. Создаются общественные организации, в которых родители особых детей принимают посильное участие, вынося на общественное обсуждение актуальные проблемы своих детей, и это подчас эффективно работает в их пользу: создаются центры реабилитации, центры психолого-педагогической поддержки детей и родителей, коррекционные группы в детских садах, открываются экспериментальные модели ресурсных классов[30].

Несмотря на любые отклонения в своем развитии, ребенок с расстройствами аутистического спектра должен адаптироваться к жизни как можно успешнее и быстрее.

Актуальность исследования. Актуальность данной темы позволяет определить противоречие между вниманием специалистов к коррекции нарушений развития детей с расстройствами аутистического спектра и отсутствием необходимой осведомленности о наиболее успешных и научно обоснованных подходах развития и коррекции поведения особых детей.

Данное противоречие позволило сформулировать **проблему исследования**, которая заключается в определении наиболее эффективных психологических коррекционных программ, используемых при обучении детей с расстройствами аутистического спектра и особенностей влияния родителей детей на коррекционно-обучающий процесс.

Объект исследования – психологические проблемы и нарушения развития ребенка с расстройством аутистического спектра.

Предмет исследования – организация и реализация психологических коррекционных программ для детей с расстройствами аутистического спектра на основе методов прикладного анализа поведения.

Цель исследования: теоретически обосновать и эмпирически проверить эффективность использования психологических коррекционных программ на основе методов прикладного анализа поведения для обучения детей с расстройствами аутистического спектра при участии их родителей в коррекционно-развивающем процессе.

Гипотеза исследования: предполагается, что эффективность психологических коррекционных программ на основе методов прикладного анализа поведения при обучении ребенка с расстройством аутистического спектра зависит от участия родителей ребенка в коррекционно-развивающем процессе.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были определены **задачи** исследования:

1. Осуществить теоретический обзор прикладного анализа поведения как научно доказанной методики для коррекции различных нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра;
2. Изучить основные методы прикладного анализа поведения и их эффективное практическое применение в обучении детей с расстройствами аутистического спектра.
3. Разработать и реализовать психологические коррекционные программы на основе методов прикладного анализа поведения, направленные на формирование необходимых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.
4. Провести анализ эффективности реализации данных программ в условиях коррекционно-развивающего центра.
5. Сформулировать выводы о выполненной работе.

Теоретической и методологической основой работы являются психологические и педагогические взгляды и подходы к исследованию

особенностей-расстройств аутистического спектра отечественных и зарубежных авторов:

- О.С. Никольская, Г.П. Джамелова, К.С. Лебединская, Е.Р. Баенская (представления об аутизме, как об искаженном типе психического развития);
- Н.Г. Манелис, А.В. Хаустов, С.А. Морозов, С.С. Морозова, Е.В. Багарадникова, Л.Г. Нуриева и др. (психологическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с РАС);
- Б.Ф. Скиннер (концепция оперантного обусловливания);
- Э. Бонди, К. Грей, С. Гриспен, С. Уидер, Р. Лиф, Т. Митч, Д. Макэкен, С.Дж. Роджерс, Дж. Доусон, К. Ширли, Р. Шрамм, Ю. Эрц, О. Мелешкевич (формирование необходимых навыков у детей с РАС и коррекция нежелательного поведения)

В работе с целью проверки гипотезы и решения поставленных задач был использован комплекс следующих методов:

1. Организационные методы:
 - Комплексный (в исследовании принимала участие команда специалистов: психолог, дефектолог, логопед);
 - Лонгитюдный (систематическое изучение различных показателей деятельности одних и тех же учеников в течение определенного времени);
2. Эмпирические методы:
 - Наблюдение за детьми с РАС в процессе занятий и в игровой деятельности;
 - Психодиагностический (работа с родителями: проведение тестов, бесед, заполнение анкет и опросников);
 - Методы прикладного анализа поведения
3. Качественный анализ обработки данных.

Эмпирической базой исследования является Ульяновская региональная общественная организация помощи детям с аутизмом и

другими нарушениями развития «Открытый мир». В исследовании приняли участие 30 человек. Из них 20 участников - дети с расстройствами аутистического спектра (РАС), ученики Центра, разделенные для целей исследования на 2 равные группы, и 10 участников – родители детей одной из данных групп.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования проблемы состоит в том, что:

1. В процессе теоретического анализа психолого-педагогической литературы были рассмотрены и соотнесены различные методы психологической коррекции нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра.

2. Осуществлена эмпирическая работа по разработке и апробации психологических коррекционных программ для обучения детей с расстройствами аутистического спектра необходимым навыкам.

3. Проведено исследование влияния участия родителей детей с расстройствами аутистического спектра на эффективность коррекционно-обучающего процесса.

Практическая значимость исследования:

1. Психологические коррекционно-развивающие программы для детей с расстройствами аутистического спектра, разработанные в рамках данного исследования, будут полезны для педагогов реабилитационных центров сопровождения детей с нарушениями, для коррекционных педагогов в дошкольных образовательных учреждениях, а также для родителей детей при обучении в домашних условиях.

2. Исследование дает фактический и методический материал, позволяющий специалистам (психологам, дефектологам, коррекционным педагогам) подобрать наиболее эффективные программы для проведения коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС при подготовке их к школе.

3. Результаты примененных в работе методов прикладного анализа поведения, разработанных О.И. Ловаасом, могут использоваться в коррекционно-развивающей работе с детьми с РАС для формирования у них основных необходимых навыков.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается комплексным подходом к изучению теоретической базы исследования, использованием психолого-педагогических методов, отвечающих целям и задачам исследования, проведением констатирующего и формирующего этапов исследования, реализацией материалов исследования в процессе обучающей деятельности работы с детьми с РАС на базе коррекционно-развивающего центра «Открытый мир».

Личное участие автора в организации и проведения исследования состоит в постановке цели и задач исследования, осуществлении диагностических мероприятий, разработке и реализации психологических коррекционных программ, а также коррекционно-развивающих занятий с детьми с РАС в Ульяновской региональной общественной организации помощи детям с аутизмом и другими нарушениями развития «Открытый мир».

Апробация и внедрение результатов работы велись в течение всего исследования в ходе практической деятельности с детьми с РАС в Ульяновской региональной общественной организации помощи детям с аутизмом и другими нарушениями развития «Открытый мир».

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. В основе коррекции психического развития ребенка с расстройством аутистического спектра лежит лечебное и социально-психологическое сопровождение, включающее комплексную работу по коррекции восприятия, внимания, мышления и речи.

2. Прикладной анализ поведения – один из самых эффективных и результативных методов коррекции расстройств аутистического спектра. Это научная дисциплина, изучающая поведение и использующая целый комплекс

стратегических и психокоррекционных методов для изменения поведения ребенка с РАС в лучшую, социально приемлемую сторону.

3. Психологические коррекционные программы для обучения детей с РАС наиболее эффективны при грамотном, целенаправленном их применении с учетом индивидуальных особенностей ребенка, базового уровня развития его основных навыков и при участии его родителей в коррекционно-развивающем процессе.

4. Включение родителей ребенка с РАС в коррекционно-обучающий процесс значительно снижают проявления негативного поведения и положительно влияют на приобретение навыков самостоятельности, коммуникации и социальной адаптации, несомненно, улучшая качество жизни ребенка и его семьи.

Структура магистерской диссертации: работа состоит из введения, двух глав, заключения, содержит 15 таблиц, 1 рисунок, список используемой литературы (56 источников), 2 приложения. Основной текст работы изложен на 87 страницах.

Глава 1 Теоретические аспекты прикладного анализа поведения как научно доказанного способа психологической коррекции нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра

1.1 Основные концептуальные подходы к обоснованию прикладного анализа поведения как научной дисциплины

Анализ поведения как область научных знаний состоит из трех глобальных компонентов:

1. Бихевиоризм (направление в психологии, изучающее поведение);
2. Экспериментальный анализ (исследования, которые заложили научную основу дисциплины);
3. Прикладной анализ поведения (технологии для формирования и изменения социально значимого поведения).

Бихевиоризм (от англ. behaviorism- направление в психологии, наука о поведении человека и животных) зародился в начале XX века в связи с открытием теории классических условных рефлексов, принадлежавшей русскому ученому, физиологу И.П. Павлову. Согласно данной теории, классическое обусловливание – это процесс научения, при котором прежде нейтральный стимул начинает ассоциироваться с более значимым стимулом вследствие того, что второй стимул сопровождает первый. Это научение по ассоциации, при котором организм начинает устанавливать связи между различными стимулами. При этом нейтральный стимул, свидетельствующий о безусловном стимуле, способствует вызову реакции, предшествующей безусловному стимулу. Безусловный стимул способен вызывать естественную реакцию организма без ее контролируемой выработки. При сочетании безусловного стимула с нейтральным до этого стимулом у испытуемого в дальнейшем вырабатывается условный рефлекс.

В течение первой половины XX века американский ученый, психолог Джон Уотсон, во многом под влиянием работ И.П. Павлова, разрабатывал

методологический бихевиоризм, согласно которому поведение исследовалось только измерением наблюдаемого поведения. Джон Уотсон считал, что поведением человека возможно полностью управлять с помощью контроля над его окружающей средой.

Главной задачей бихевиоризма Джон Уотсон считал наблюдение за поведением человека с целью выявления реакции на определенные стимулы и выяснение, какой именно ситуацией эта реакция могла быть вызвана. В 1913 году в своей работе «Психология точки зрения бихевиориста» Джон Уотсон определил наблюдаемое поведение как соответствующий предмет анализа для психологии и заявил, что любое поведение контролируется факторами внешней окружающей среды. Данные положения послужили основой для дальнейших исследований.

Историю развития экспериментального анализа связывают с публикацией американского психолога Ф.Б. Скиннера книги «Поведение организмов» в 1938 году. В ней сформулировано экспериментальное подтверждение и определены основные принципы поведения, ставшие впоследствии основой науки об анализе поведения. Ф.Б. Скиннер выявляет различие между респондентным поведением (по И.П. Павлову), условными рефлексам, и оперантным обучением, в котором последствия поведения определяют возможность появления данного поведения в будущем.

Таким образом, в организации респондентного поведения ведущая роль отводится предшествующим стимулам, а в формировании оперантного обучения – последствиям. Ф.Б. Скиннер являлся основателем теории радикального бихевиоризма, заложенной в основу прикладного анализа поведения. Концепция оперантного обусловливания, сформулированная Ф.Б. Скиннером, описывает влияние последствий поведения на само поведение, под последствиями понимаются изменения в окружающей среде, которые происходят сразу после поведения и влияют на частоту возникновения этого поведения в будущем.

Современный прикладной анализ поведения как технологию для формирования и изменения поведения применительно к расстройствам аутистического спектра связывают с именем американского ученого Ивара Ловааса.

Многолетние исследования ученых-бихевиористов показали, что на основе теории научения возможно создать эффективные, действенные методы для работы с детьми с расстройствами аутистического спектра.

Прикладной анализ поведения (от англ. ABA – applied behavior analysis) является отраслью научного знания, сформировавшаяся в рамках бихевиорального направления психологии. Он изучает поведение живых организмов во взаимодействии с факторами окружающей среды и имеет статус самостоятельной дисциплины с 1968 года [26].

Многолетние научные исследования доктора Ивара Ловааса, проведенные с начала 60-х годов, показали, что коррекция поведения с помощью АВА-терапии может значительно улучшить функциональные навыки детей с РАС.

Два последующих исследования, опубликованные в 1987 и 1993 годах, показали, что 9 из 10 детей, которые получали интенсивную поведенческую терапию, смогли успешно освоить стандартную программу обучения и не отличались от своих сверстников по результатам теста IQ, практическим навыкам и эмоциональным проявлениям.

Даже у детей, не добившихся максимальных результатов, наблюдалось значительное улучшение речевых, социальных, игровых навыков, стремления к самостоятельности, и у всех детей, за исключением двух, развилась функциональная речь.

Детям, принявшим участие в этом исследовании, на момент начала терапии исполнилось не более трех лет. У них было в среднем по 40 часов индивидуальных занятий в неделю со студентами магистерских программ Калифорнийского университета в Лос-Анжелесе, которые проходили под

руководством аспирантов и психологов. Продолжительность терапии составляла в среднем два года или больше [56].

Всесторонние исследования, которые проводились с начала 1960-х годов, доказали эффективность применения методов прикладного анализа поведения при работе с детьми, подростками и взрослыми с РАС, подтвердили действенность программ прикладного анализа поведения в борьбе с характерными для РАС видами неприемлемого и нежелательного поведения.

Также была продемонстрирована эффективность данной терапии при обучении навыкам речи, игры, самообслуживания и общения, которые часто не развиты у людей с расстройствами аутистического спектра [24].

В своей масштабной работе «Книга Я», опубликованной в 1973 году, Ловаас и его коллеги показали результативность прикладного анализа поведения при коррекции различных аспектов поведения у многих детей. Доктором О.И. Ловаасом был разработан определенный комплекс методов, формирующих основу данной терапии. Законы поведения применяются таким образом, чтобы уровень желаемого поведения увеличивался, а уровень нежелательного, неприемлемого поведения, соответственно, уменьшался. Одновременно создается основа для формирования и улучшения навыков коммуникации, социальной адаптации и социального взаимодействия, самостоятельности и адекватности поведения[22].

Прикладной анализ поведения является научной дисциплиной, которая предполагает, что для изменения социально значимого поведения необходимо использование теории обусловливания. В основу этой теории положен принцип влияния последствий поведения на само поведение.

В данном аспекте последствия представляются как изменения, происходящие в окружающей среде после проявления какого-либо поведения и непосредственным образом влияющие на частоту возникновения данного поведения в будущем.

В англоязычных странах прикладной анализ поведения на протяжении многих лет считается золотым стандартом психологической помощи людям с расстройствами аутистического спектра.

В настоящее время благодаря усилиям самих родителей детей с расстройствами аутистического спектра методы прикладного анализа поведения начинают применяться и в России.

Эффективность данных методов подтверждена многими исследованиями, и они зарекомендовали себя как наиболее результативные и, что очень важно, научно доказанные методы коррекции поведения и обучения детей с аутизмом.

В связи с этим все больше родителей детей с расстройствами аутистического спектра обращают свое внимание на методы прикладного анализа поведения, поскольку коррекционно-развивающая работа с ребенком становится новым образом жизни, который наступает в семье после постановки и принятия неожиданного для всех ее членов диагноза. Это эффективный метод реабилитации не только самого ребенка, но и всей его семьи.

1.2 Основные методы, направления и стратегии прикладного анализа поведения, используемые при разработке психологических коррекционных программ

Основная задача специалистов, работающих с ребенком с расстройством аутистического спектра - сформировать у него важнейшие навыки, необходимые для полноценной жизни, а также обеспечить их перенос и обобщение в естественную среду, для того чтобы ребенок мог проявлять правильные, приемлемые формы поведения в детском саду, в школе, иных общественных местах [55].

Интенсивное вмешательство в поведение ребенка требует от 20 до 40 часов в неделю для того, чтобы достичь необходимых результатов в

изменении данного поведения. В 20-40 часов терапии входит не только работа над академическими навыками в учебной обстановке, но и наблюдение в естественной среде за поведением ребенка, а также обучение навыкам самостоятельности и самопомощи, развитие навыков игровой деятельности, коммуникации и социального взаимодействия.

Цель поведенческого вмешательства заключается в том, чтобы обучить ребенка с нарушениями навыкам, которые будут способствовать его развитию и помогут ему жить самостоятельной и полноценной жизнью, насколько это возможно [45].

Специалисты считают, что изменять необходимо только поведение, которое несет опасность для самого ребенка и окружающих его людей, мешает обучению, развитию и социальной адаптации. Коррекционная работа строится на том, чтобы заменить неприемлемое поведение ребенка на альтернативное, которое будет выполнять ту же функцию, но будет несовместимо с нежелательным поведением [40].

Поведение всегда функционально, то есть направленно на достижение какой-то цели. Для выявления цели поведения специалист, работающий по методам прикладного анализа поведения, использует данные собственных наблюдений, заполнения анкет и опросников родителями и другими родственниками ребенка, а также тестирования ребенка в ходе проведения диагностических мероприятий. Достоверными и объективными считаются только результаты собственных наблюдений специалиста[32].

На основе этих данных формируются цели коррекционных программ и определяется маршрут дальнейшей обучающей работы с ребенком.

Основные цели коррекционно-развивающих программ:

1. Максимально возможная социализация ребенка в обществе: обучение социально адекватным и приемлемым формам поведения, нормам и способам взаимодействия с другими людьми;

2. Адаптация ребенка к процессу обучения, включение в образовательную систему;

3. Обучение бытовым навыкам и навыкам самообслуживания, самопомощи и самоконтроля;
4. Развитие навыков вербальной и невербальной коммуникации, развитие рецептивной и экспрессивной речи;
5. Обучение академическим навыкам: чтению, письму, математике.
6. Обучение игровым навыкам, развитие воображения и образного мышления;
7. Коррекция нарушений пищевого поведения, сна;
8. Работа с нежелательным поведением, ослабление социально-неприемлемых форм поведения, работа с аутостимуляцией, агрессией и самоагрессией.

Для реализации данных целей специалистами в области прикладного анализа поведения используются методы, разработанные американским психологом и психиатром О.И. Ловаасом:

1. «Метод тестирования предпочтений и поиска усилителей» определяющий, чем именно следует мотивировать ребенка во время занятий.
2. «Метод формирования нового поведения» использующийся при формировании новых навыков путем систематического преобразования уже существующего поведения в новое, более совершенное.
3. «Метод безошибочного обучения с применением подсказок» позволяющий динамично обучать ребенка новым навыкам, используя систему использования подсказок на каждом этапе обучения.
4. «Метод случайного обучения» – способ обучения в естественной среде, с помощью которого можно научить ребенка с РАС проявлять инициативу.
5. «Метод пошагового обучения» использующийся для обучения процессу разделения задания на отдельные шаги.
6. «Метод отдельных блоков» формирующий целевое поведение ребенка, составными частями которого являются дискриминативный стимул и подкрепляющий стимул или подкрепление.

Преимущество данных методов состоит в том, что они направлены на преодоление таких распространенных особенностей обучения детей с расстройствами аутистического спектра, как сложность в усвоении информации, недостаток мотивации социальными последствиями, недостаток проявления инициативы [32]. Кроме того, многие дети с РАС не могут обобщать материал в новых условиях, планировать свою деятельность или переходить от одного задания к другому самостоятельно.

Методы поведенческого анализа предлагают очень эффективный, конкретный путь помощи в подобных ситуациях. Поведенческий инструментарий помогает сделать работу по любой психокоррекционной программе успешной. Используя данные методы, педагог может подобрать сложность упражнений программы, темп обучения, избежать ошибок ученика и нежелательного поведения, создать и поддержать мотивацию ребенка к занятиям. Перед тем, как использовать метод прикладного анализа поведения, проводится комплексное обследование навыков ребёнка с РАС [38].

За несколько десятилетий разработан ряд учебных планов для реализации психологических коррекционных программ. В учебный план обязательно включаются все навыки, необходимые человеку для того, чтобы успешно трудиться, но и отдыхать, получая удовольствие от жизни [4].

Кроме того, в нем должно быть уделено внимание и таким навыкам, которым большинство нейротипичных детей специально не учат, например, игра и имитация.

Для определения первоначального уровня навыков в данной работе были изучены стандартизированные опросники Vineland Adaptive Behavior Scale (Шкала адаптивного поведения «Вайнленд») и ABAS, Adaptive Behavior Assessment System («Эбас, Система тестирования адаптивного поведения»).

В тестировании «Вайнленд» изучаются следующие навыки:

- навыки общения (способность говорить, понимать и писать);

- навыки повседневной жизни (умение ребенка выполнять ежедневные рутинные действия (ходить в школу, готовить несложные блюда, выполнять посильные обязанности по дому);
- умение проводить время самостоятельно;
- умение играть, общаться со сверстниками, решать личные проблемы;
- развитие моторных навыков ребенка;
- нежелательное, проблемное поведение.

В тесте «Эбас» проводится исследование десяти групп навыков, распределенным по трем сферам:

- концептуальные представления: общение, школьные навыки и самоконтроль;
- социальная сфера: социальные навыки, умение проводить свободное время самостоятельно);
- практическая сфера (самообслуживание, умение поддерживать хозяйство в доме, независимость функционирования в общественных местах и на работе, уход за собственным здоровьем и навыки безопасности).

Кроме вышеприведенных стандартизированных тестов, был изучен нестандартизированный опросник ABBLIS-R, который также используется для определения первоначального уровня развития навыков ребенка с РАС. В отличие от предыдущих тестов, где ответы даются на основании того, что родитель уже знает о ребенке, данный инструмент требует проведения определенных занятий с ребенком и применение разнообразных материалов, с целью определения стадии сформированности того или иного навыка [47].

В тесте базовых учебных и вербальных способностей ABBLIS-R изучаются следующие категории:

- зрительное восприятие (умение подбирать картинки одну к другой, сортировать по классам, собирать пазлы, конструктор и др.);

- понимание вербальных инструкций, умение им следовать в частном порядке и в группе, следовать правилам;
- умение просить желаемые предметы и виды активности, называть события, действия и предметы, задавать различные вопросы, отвечать на вопросы;
- имитация речи, моторная имитация и с предметами;
- навыки социального взаимодействия, игровые навыки;
- навыки самообслуживания: гигиены, умение одеваться, приема пищи, использования туалета;
- первоначальные навыки письма, чтения, математические навыки.

Учебный план должен был выстроен с учетом развития ребенка: первоначально происходит обучение самым простым навыкам, а более сложные элементы вводят лишь тогда, когда ребенок освоил предварительные навыки. Однако не стоит жестко следовать правилам, во многом субъективно определяющим, чему и в какой последовательности дети должны учиться. Некоторые дети, например, учатся читать прежде, чем начинают говорить, хотя это и не считается обычным [38].

Важно развивать и закреплять успехи ребенка, расширяя использование уже усвоенных умений и способствуя приобретению новых. Развитие вербальной коммуникации, в данном случае, устной речи, не освобождает от необходимости обучения ребенка игровым, социальным и бытовым навыкам [17].

Учебные протоколы, нацеленные на развитие именно этих навыков, являются обязательными, потому, что некоторые дети так никогда и не овладевают речью, и поэтому нуждаются в альтернативных способах коммуникации. Учебным протоколом называют программу обучения ребенка конкретному навыку, включающую цель (описание формируемого навыка), критерии полного освоения, шаги освоения навыка (в каждом шаге описываются необходимые материалы, действия учителя, уровни помощи, целевая реакция ученика и критерии оценки результата) [33].

В целом, подход к обучению должен базироваться на опыте и преследовать конкретный результат: если метод работает – его используют, если результатов нет – метод меняют.

Принимая решение о количестве часов терапии в неделю, необходимо проанализировать ежедневное расписание ребенка и постараться в дальнейшем соблюдать разумный баланс между интенсивной терапией, периодами менее насыщенных, но все же структурированных занятий и необходимостью предоставлять ребенку свободное время для него самого и для общения с семьей.

Согласно проведенным исследованиям, наилучшие результаты появляются у детей, если они обучаются тридцать и более часов в неделю в формате прямых инструкций. Прямые инструкции - это один из форматов обучения детей в малых группах, где четко прописаны цели обучения, учитель строго следует сценарию программы, знания учеников часто проверяются. Продолжительность обучающих занятий должна подбираться индивидуально, в зависимости от ожидаемого результата. Нужно отметить, что под обучающим занятием понимается не только занятие за столом с учебным материалом и выполнением упражнений и заданий, но и занятия по усвоению навыков самообслуживания, самостоятельному приему пищи, гигиены, обучение навыку ходить в магазин, на прогулку, в общественные места. В процессе обучения необходимо добавить встречи для игр со сверстниками, так как это позволяет ребенку обобщать навыки и одновременно дает возможность учиться новому, наблюдая за действиями других детей. Когда ребенок начнет проводить время в детском саду или школе, разумным будет уменьшить количество часов терапии дома [25].

Участие семьи в терапевтическом процессе является необходимым условием его успеха. Родители проводят со своим ребенком много времени и могут использовать это ценное время для обобщения учебных навыков в повседневных ситуациях [29].

Нередко сами родители выступают инструкторами для своего ребенка. Однако, как известно родителям, ребенок с расстройством аутистического спектра отнимает много эмоциональной энергии. Координация работы обучающей команды специалистов – это тоже нелегкий труд. Поэтому, целесообразно, по возможности, использовать для проведения именно учебных занятий услуги специалистов – психологов, дефектологов, коррекционных педагогов, логопедов. Это даст возможность родителям немного отдохнуть, а то время, которое они проведут со своим ребенком, станет более приятным и продуктивным. Родители смогут использовать время, не связанное с интенсивным программным обучением, для работы над игровыми, социальными навыками и навыками самообслуживания своего ребенка. Прогулка в парке, поход в продуктовый магазин, отправка письма или время, проведенное у родственников в гостях, дают возможность обобщать полученные навыки и изменять поведение в лучшую сторону. Именно поэтому компонентом психологической коррекционно-развивающей программы считается и время, проведенное вне учебного стола [21]. Таким образом, весь день ребенка становится частью терапевтического процесса, а родители – активными участниками обучения.

Обучение – это процесс, который меняется с течением времени. Сначала количество времени, отведенное на обучение важнейшим навыкам, будет возрастать, по мере того, как ребенок осваивается и привыкает к психологическому вмешательству, но впоследствии это время будет уменьшаться по мере его замещения другими форматами инструкций, например, групповым или спонтанным обучением.

Акцент учебного плана тоже будет меняться по ходу коррекционного процесса, однако общая структура программы останется той же и будет представлять собой сочетание проектов, направленных на развитие речи, игровых, социальных навыков и навыков самообслуживания.

Программа занятий каждого ребенка должна быть индивидуальной, адаптированной под его конкретные нужды [46].

Сначала обучение проводится в условиях, обеспечивающих быстрый успех. Для этого иногда из комнаты убирают все, что может отвлечь внимание ребенка. В дальнейшем условия обучения нужно расширять до естественной среды[27]. Это будет способствовать более легкому «переключению» на обучение в различных условиях и ситуациях.

Поэтому терапевтические действия по психологической коррекции должны осуществляться по всему пространству дома, а так же в общественных местах, таких как парк, магазин кафе, торговый центр.

Если ребенку сложно сконцентрировать внимание, важно научить его сосредотачиваться, несмотря на отвлекающие обстоятельства. Дети должны уметь учиться в разных ситуациях, в том числе, при появлении естественных отвлекающих факторов, так как это подготовит их к дальнейшей учебе в типичных условиях, таких как детский сад и школа [11].

По мере осуществления коррекционно-развивающего процесса обучающая программа проходит три основных этапа.

Начальный этап. Он характеризуется знакомством с ребенком и установлением теплых, доверительных, игровых, мотивирующих взаимоотношений. Для достижения этих целей первые несколько недель посвящено наблюдению за ребенком в естественной и обучающей среде, выявлению и созданию подкрепителей (так называемых поощрений: игрушки, игры, пищевые предпочтения, сенсорные занятия, такие как рисование, лепка и др.), а также большому количеству игр.

Созданная таким образом позитивная атмосфера будет способствовать более активному участию ребенка в учебном процессе, а обучение будет происходить быстрее и эффективнее, с меньшим количеством трудностей и случаев проявления неприемлемого поведения. На данном этапе крайне важно установить, что нравится и что не нравится ребенку, а также выявить его сильные и слабые стороны.

Еще один принципиально важный элемент начального этапа – навык умения учиться. Ребенок должен осознавать, что выполнение указаний

взрослого ведет к немедленным и частым поощрениям. Это, в свою очередь, требует овладения такими навыками, как умение спокойно сидеть за столом и внимательно слушать педагога, не отвлекаться в учебной ситуации, реагировать на инструкции и просьбы, сохранять внимание на выполняемом задании, быть восприимчивым к ответной реакции учителя на свои действия, а также понимать причинно-следственную связь. Эти навыки необходимо освоить для дальнейшего обучения другим понятиям и навыкам.

Промежуточные этапы коррекционно-развивающего процесса включают в себя обучение конкретным навыкам коммуникации, игры и самообслуживания и самостоятельности, а так же социальным навыкам. Сложные понятия дробятся на серии шагов, которые затем осваиваются последовательно. Абстрактные понятия и определения переводятся в конкретные примеры. По мере успешного прохождения программы учебный план перестраивается под конкретные нужды ребенка. Одна из долговременных задач обучения – увеличение возможностей ребенка учиться и действовать в естественных ситуациях в повседневной жизни [9].

Поэтому обучение должно быть, по возможности, максимально естественным, чтобы способствовать решению долговременной задачи, но при этом без снижения темпов обучения. Дети должны участвовать во встречах для игр со сверстниками и знакомиться с социальными и бытовыми ситуациями за пределами дома. На этом этапе детей обычно приобщают к школьной форме обучения.

Прогрессивный этап характеризуется тем, что обучение со временем становится более естественным и направленным на обобщение навыков в обычной жизни.

Основной работой в это время становится работа над более тонкими социальными, игровыми, эмоциональными, когнитивными навыками и навыками коммуникации. Также на этом этапе завершается интеграция ребенка в естественную среду обучения, то есть в школу [15].

Эффективность обучения на основе методик прикладного анализа поведения должна оцениваться на регулярной основе. Специалистам, работающим с ребенком, необходимо еженедельно собирать конкретные данные по учебным программам и по поведению ребенка.

Анализ этих сведений осуществляется на регулярных собраниях специалистов, что позволяет при необходимости, вносить изменения в программу. Родителям настоятельно рекомендуется периодически делать видеозаписи поведения ребенка в домашних условиях.

Обязательными условиями реализации коррекционно-развивающих программ, разработанных с использованием методов прикладного анализа поведения, являются:

- четкая последовательность обучения;
- супервизии (проверка работы специалистов куратором), строго фиксированные по периодичности их проведения;
- консультативные встречи родителей и специалистов;
- взаимопонимание между родителями и специалистами;
- располагающая рабочая атмосфера, насыщенная учебная обстановка;
- обсуждение возникающих проблем в обучении ребенка с куратором;
- отсутствие сравнения между детьми по причине индивидуальности каждого ученика и разницы в уровне развития базовых навыков;
- отсутствие сравнения между специалистами;
- гибкое расписание занятий, удобное для всех участников коррекционного процесса;
- признание разных стилей и способов обучения у специалистов;
- участие родителей в занятиях, предполагающих их присутствие;
- открытое общение между всеми специалистами, работающими с ребенком: психолог, дефектолог, логопед;

– активный творческий подход к формулированию различных вопросов и решению задач.

Исследования показали, что обучение с помощью психологических коррекционных программ на основе методов прикладного анализа поведения эффективно для развития речевых, социальных и игровых навыков детей с РАС, а также навыков самообслуживания. Результаты обучения у разных детей будут отличаться, поскольку они зависят от ряда факторов, включающих в себя: возраст ребенка на момент начала терапии, его когнитивные способности, тяжесть нарушений, наличие сопутствующих заболеваний, обобщение результатов коррекционной работы в домашних условиях посредством участия родителей.

Однако цель вмешательства едина – максимально раскрыть потенциал ребенка с расстройством аутистического спектра.

Несмотря на тот факт, что «выздоровление», несомненно, является самым желанным результатом психологической коррекции ребенка с РАС, исследования показывают, что достичь его могут лишь меньше половины детей, начавших программу в возрасте младше трех лет, даже если для этого созданы наилучшие условия. Тем не менее, почти все дети, участвовавшие в исследовании, добились значительного прогресса в развитии коммуникативных, социальных и игровых навыков [7].

Стоит отметить, что учеными установлена прямая взаимосвязь между наличием коммуникативных навыков и общим когнитивным уровнем до начала вмешательства и его результатом.

Однако более надежный прогноз того, насколько быстрым будет прогресс ребенка, определит скорость обучения после введения программы, и уже через шесть месяцев с начала вмешательства у специалистов сформируется представление о том, как быстро и успешно будет продвигаться ученик.

Регулярный мониторинг коррекционно-развивающих программ позволяет изучать поведение ребенка, объективно измерить и описать его,

выявить причину неприемлемого поведения и сформировать план последующей коррекционно-развивающей деятельности.

Авторы практического руководства «Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА)» О. Мелешкевич и Ю. Эрц описывают стратегии и методики обучения навыкам ребенка с особенностями развития. Они отмечают, что методы прикладного анализа поведения могут быть направлены на реализацию следующих целей:

- обучение необходимым новым навыкам,
- обучение вербальному поведению,
- коррекцию нежелательного поведения

Обозначенные принципы применяются в коррекции нежелательного поведения и формировании социально одобряемого поведения [32].

Исследователи Р. Лиф, Д. Макэкен для профилактики и исключения нежелательного поведения детей с РАС описывают использование следующих стратегических приемов:

- социальные правила, оформленные в визуальной форме,
- социальные истории,
- метод обучения без ошибок,
- использование подсказок различной значимости,
- визуальное расписание заданий и ежедневных дел,
- графики, помогающие отслеживать динамику развития навыков,
- видеомоделирование,
- система использования и коррекции подсказок,
- изучение и контроль предшествующих факторов, влияющих на возникновение поведения.

С помощью данных стратегий можно предотвратить проблемное поведение или побудить ребенка действовать социально приемлемым способом. Систематическое применение данных приемов способно помочь эффективному развитию значимых видов поведения — познавательных способностей, речи, социальному взаимодействию, адаптивным навыкам и

практическим умениям. Кроме того, используя эти принципы, возможно успешно снизить проблемное поведение, которое либо опасно, либо мешает человеку полноценно участвовать в жизни семьи и общества. [24].

На практике прикладной анализ поведения активно используется в работе с детьми с взрослыми, испытывающими трудности в обучении и усвоении новых навыков: игровых, социальных, навыков гигиены, самостоятельности и других, а также с людьми, которым присуще социально нежелательное поведение [18].

Главная задача прикладного анализа поведения – поиск и определение причины неприемлемого, нежелательного поведения. Практически все виды поведения, даже неприемлемые, несут определенную функцию, или служат для достижения каких-либо целей. Если функция неприемлемого поведения не определена, вероятность эффективной коррекции поведения приближается к нулю. Чтобы определить функцию неприемлемого поведения, нужно исследовать поведение. Если понять, зачем и для чего человек ведет себя подобным образом, то тогда проблемное поведение можно скорректировать. Для этого следует выбрать альтернативное, социально приемлемое поведение, которое позволяет достичь такой же цели, как и проблемное поведение, и обучать ему. Например, если ребенок избегает задания путем истерики, то ребенка следует учить просить перерыв (перемену) в задании.

Зачастую дети с расстройствами развития используют социально неприемлемые виды поведения как один из способов общения с окружающими (в предыдущем примере ребенок начинает истерику, чтобы сказать: «я не хочу это делать!»).

Именно такие виды поведения являются наиболее приоритетными направлениями работы психолога, работающего с методиками прикладного анализа поведения.

Необходимо отметить, что далеко не все проявления неприемлемого поведения могут быть скорректированы с помощью поведенческих методов.

Иногда ребенок может вести себя нестандартным образом по другим причинам.

Например, на коррекционном занятии невербальный ребенок с РАС начинает бить себя по животу во время урока и кричать. Почему он это делает? Его поведение можно объяснить различными причинами:

1. Он хочет выйти на перемену, и в данный момент времени это его способ общения с учителем;
2. У ребенка болит живот;
3. Через несколько секунд у ребенка случится эпилептический припадок.

Следовательно, специалистом могут быть выяснены три причины одного и того же поведения.

В том случае, когда ребенок, ударяя себя по животу, сообщает взрослому о том, что ему нужна перемена, вероятность успешной коррекции поведения очень велика.

Взрослый может научить ребенка просить перерыв либо предъявляя карточку, либо вокализируя (издавая определенные звуки при отсутствии полноценной речи), либо используя определенный жест.

Так как данные виды поведения служат той же самой цели, что и аутоагрессия (самоагрессия), то со временем надобность в проблемном поведении у ребенка пропадет. Ребенок будет просить перерыв более приемлемым способом.

Однако, ни боль в животе, ни приближение эпилептического приступа не могут быть скорректированы с использованием методик прикладного анализа поведения. Поэтому здесь крайне важна работа в тесной взаимосвязи с другими специалистами: логопедами, дефектологами, врачами, для выяснения истинной причины нежелательного поведения.

Вторая основополагающая цель прикладного анализа поведения – это обучение новым навыкам, согласно определенным в ходе диагностических исследований целям. Психолог, применяющий методики прикладного

анализа поведения, определяет базовый (начальный) уровень функционирования ребенка и затем выстраивает коррекционно-развивающую программу обучения, которая учитывает степень нарушений ребенка, его мотивацию, характер затруднений, скорость усвоения материала и другие индивидуальные особенности. После этого начинается коррекционно-развивающая работа.

1.3 Роль и участие родителей детей с расстройствами аутистического спектра в коррекционно-развивающем процессе

Важным условием успешной коррекционно-развивающей работы по восстановлению ребенка с расстройством аутистического спектра является комплексная работа с его семьей. Психические нарушения в развитии и сложности в поведении ребенка с РАС являются сильным источником стресса для родителей и приводят к дезадаптации. В ходе приспособления к наступившему новому образу жизни, связанному с установлением диагноза, очень часто возникают проблемы в браке, нарушается взаимопонимание и согласие, «аутизация» всей семьи. Родители ребенка с РАС перестают появляться с ним в общественных местах, избегают визитов в гости. Это связано со страхом быть осужденными другими людьми – теми, кому незнакомы и чужды проблемы и сложности «особых семей».

Постепенно психические ресурсы родителей и других родственников (бабушек, дедушек) истощаются. При этом необходима регулярная, динамичная терапия ребенка с особенностями, направленная на коррекцию нежелательного поведения, освоение новых навыков и адаптацию к полноценной жизни. Крайне важным является понимание родителями первостепенных задач и целей, на которые направлены коррекционно-развивающие программы, составленные специалистами: психологами, педагогами [31].

Основная задача специалистов, работающих с ребенком с РАС - сформировать у него важнейшие навыки, необходимые для полноценной жизни, а также обеспечить их перенос и обобщение в естественную среду, для того чтобы ребенок с РАС мог проявлять правильные, приемлемые формы поведения в детском саду, в школе, иных общественных местах. Это однозначно снизит уровень стресса у родственников ребенка и постепенно восполнит психические ресурсы, необходимые для успешной, эффективной коррекционно-развивающей работы.

Самостоятельное активное функционирование всей семьи с возможностью полноценного развития всех её членов - идеальный конечный результат работы психолога.

Программа помощи детям с особенностями развития принесет пользу только в том случае, если она в первую очередь направлена на взаимодействие психолога и родителей [12].

Родители ребенка с нарушениями развития находятся, как правило, в подавленном состоянии из-за мыслей о его ограниченных возможностях. В ходе беседы с психологом у них есть возможность услышать от компетентного специалиста информацию о положительных качествах их ребенка, о его сильных сторонах и имеющихся навыках. Это будет способствовать возникновению доверительного отношения родителей к психологу. Опытный специалист не станет заострять внимание на отрицательных проявлениях поведения их ребенка как о недостатках, а лишь укажет области развития, в которых необходима коррекционная работа. Дальнейшие достижения ребенка убедят родителей в том, что сотрудничество со специалистом и методичное соблюдение советов и прикладных рекомендаций даст наилучшие результаты в области коррекции поведения и освоения навыков.

Многие родители на первоначальных этапах коррекционной работы не способны правильно и адекватно воспринимать объяснения специалиста, и тем более, выполнять рекомендации в домашних условиях. В таких случаях с

ребенком начинает работу специалист, а родители по возможности фиксируют проведение занятия. После, дома, они дублируют упражнения, проведенные на занятии, тем самым закрепляя полученные навыки в естественной среде.

Действия и поведение педагога должно в точности копироваться родителями для правильного использования систем поощрения и подсказок в ходе работы, а также для того, чтобы ребенку было легче ориентироваться в предъявляемых инструкциях и требованиях взрослого.

На последующих занятиях специалист может попросить продемонстрировать определенное упражнение или задание.

Родителям следует с пониманием относиться к данным просьбам педагога, так как это способствует выяснению причин неуспеха родителей. Многим родителям сложно вступать в контакт, они предпочитают вести себя пассивно и отказываются от участия в коррекционно-развивающих занятиях. В таких ситуациях целесообразным будет построение сотрудничества через видеозаписи. Постепенно, по мере адаптации родителей к системе организации коррекционно-развивающей работы, они будут более восприимчивы к подаче учебного материала педагогами, тем самым взаимопонимание между ними и специалистами улучшится. Видеозаписи к тому же облегчают взаимодействие педагогов между собой в процессе диагностической и коррекционной работы.

Первый этап работы педагога с родителями – выяснение и определение целей коррекционно-развивающей работы. По итогам проведенной диагностики формируются ближайшие цели, которые отличаются максимально подробными характеристиками. Это будет способствовать верному выбору методов коррекции неприемлемого поведения и освоения новых необходимых навыков.

Цели коррекционно-развивающей работы с ребенком с РАС должны соответствовать следующим критериям:

1. Родители ребенка с РАС несут ответственность за принятие целевых решений. Цели коррекционно-развивающих занятий должны быть согласованы с педагогами до начала работы с ребенком.

2. Цели работы должны быть сформулированы как конечный результат.

3. Цели должны быть достигаемы и способы их достижения – оправданы.

4. В случае принятия и разработки долгосрочных целей, необходимо определить исходные параметры для того, чтобы впоследствии оценить конечный результат.

5. Приоритеты в достижении целей коррекционно-развивающей работы с ребенком с РАС должны быть правильно установлены и согласованы с родителями.

Задачи психолога при работе с родителями ребенка с расстройствами аутистического спектра:

1. Научиться радоваться любым, даже минимальным, успехам своего ребенка.

2. Наблюдать за своим поведением и поведением своего ребенка.

3. Найти причину нежелательного поведения, определить его функцию, а также найти или сформировать замещающее поведение как альтернативу неприемлемому.

4. Научиться адекватно оценивать изменения в поведении ребенка в ходе коррекционно-развивающей работы;

5. Научиться формировать цели, как ближайшие, так и долгосрочные, и настраиваться психологически на позитивные результаты.

Таким образом, психолог одновременно работает и с поведением ребенка и с поведением его родителей для достижения наилучших результатов в реализации коррекционно-обучающих программ.

Обучение родителей способам корректного и правильного взаимодействия с детьми происходит в ходе проведения коррекционных

занятий. Специалист демонстрирует, каким образом лучше выполнять те или иные упражнения, объясняет цели, на которые они должны быть направлены. Родители на занятии сами пробуют выполнять необходимые задания с ребенком, задавая интересующие их вопросы, вместе со специалистом обсуждают проблемы по мере их возникновения. Все это делает процесс обучения родителей максимально эффективным.

В ходе разработки коррекционно-развивающих программ специалисты вместе с родителями ставят основные цели, способствующие решению конкретных задач обучения.

Таким образом, участие родителей в психологической коррекционной программе ребенка не только желательно, но и необходимо. Родитель должен понимать, что делать в тех ситуациях, когда ребенок плохо себя ведет, и понимать, почему ребенок ведет себя именно так, знать, как обобщать навыки, которые ребенок выучил во время занятия, в ежедневных ситуациях.

Реакция родителя на поведение ребенка является ключевым фактором в коррекционно-развивающей программе. Специалист может заниматься с ребенком и двадцать, и сорок часов в неделю. Но когда он уходит, родитель должен знать, как следует поступать в той или иной ситуации.

Любая коррекционная поведенческая программа должна интегрировать родителя в процесс обучения и давать родителю необходимое знание о том, что делать с ребенком, когда он демонстрирует проблемное поведение. Только тогда влияние программы на поведение ребенка будет наиболее значимым.

Выводы по первой главе

Изучение исследований, посвященных обоснованию прикладного анализа поведения как науки о поведении, позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Прикладной анализ поведения является научной дисциплиной, которая предполагает, что для изменения социально значимого поведения необходимо использование теории обусловливания. В основу теории обусловливания положен принцип влияния последствий поведения на само поведение. В данном аспекте последствия представляются как изменения, происходящие в окружающей среде после проявления поведения и непосредственным образом влияющие на частоту возникновения данного поведения в будущем.

2. Прикладной анализ поведения является одним из самых эффективных и результативных методов коррекции расстройств аутистического спектра. Это интенсивная обучающая программа, которая основывается на поведенческих технологиях и психологических методах обучения. Она призвана помочь ребенку с ограниченными возможностями здоровья приспособиться к окружающей среде и адаптироваться в социум.

3. Важнейшим условием успешной коррекционно-развивающей деятельности по обучению ребенка с расстройством аутистического спектра является комплексная работа с его семьей. Участие родителей в психологических коррекционных программах необходимо для успешного обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья необходимым навыкам, которые будут способствовать его развитию и помогут ему жить самостоятельной и полноценной жизнью.

Глава 2 Эмпирическая работа по разработке и апробации психологических коррекционных программ для детей с расстройствами аутистического спектра на основе прикладного анализа поведения

2.1 Определение базового уровня развития навыков у детей с расстройствами аутистического спектра

Эмпирическая работа проводилась на базе Ульяновской региональной общественной организации помощи детям с аутизмом и другими нарушениями развития «Открытый мир» (УРООПДА «Открытый мир»).

В исследовании участвовали 20 детей в возрасте от 3 до 7 лет с установленными диагнозами расстройства аутистического спектра. Дети были поделены на две равные по количеству участников группы. Группу, в которой дети занимались в присутствии родителей, обозначили как группа А. Группу, в которой дети получали навыки обучения без родителей, назвали группой Б.

Работа проводилась с октября 2018 г. по март 2020 г. и осуществлялась в четыре стадии.

На первой стадии (октябрь 2018 г. – май 2019 г.) был осуществлен анализ психологических, педагогических и медицинских источников информации с целью установления степени научной разработки исследуемой проблемы, были сформулированы цель, объект, предмет, гипотеза и задачи исследования.

На второй стадии (сентябрь 2019 г.) был проведен констатирующий этап исследования, в процессе которого была выявлена необходимость проведения коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра на основе методов прикладного анализа поведения.

На третьей стадии (сентябрь 2019г. - февраль 2020г.) осуществлялась разработка и апробация психологических коррекционных программ,

направленных на развитие необходимых навыков и коррекцию нежелательного поведения у детей с расстройствами аутистического спектра (проведение формирующего этапа исследования).

На четвертой стадии (март 2020г.) проводились анализ, обобщение и систематизация полученных результатов эмпирической работы (контрольный этап исследования), оформление материалов диссертации.

В процессе коррекционной работы дети занимались со специалистами в индивидуальном порядке, 2 раза в неделю по 45 минут. Всего с каждым ребенком было проведено по 8 индивидуальных занятий в месяц. За весь период исследования с детьми было проведено по 48 индивидуальных занятий.

Коррекционно-обучающая работа основывалась на проводимое исследование, с учетом тяжести нарушений детей и их индивидуальных особенностей.

Целью констатирующего этапа исследования являлось выявление базового уровня развития навыков ребенка с расстройством аутистического спектра.

Для работы на данном этапе были поставлены следующие задачи:

1. На базе изученных психолого-педагогических источников по проблеме оценки эффективности психологических коррекционных программ определить критерии и показатели, позволяющие разработать методику по определению базового уровня развития навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.

2. Определить базовый уровень развития навыков детей с расстройствами аутистического спектра по разработанной методике до начала коррекционной работы.

Первоначальный уровень навыков каждого ребенка определялся с помощью опросников «Вайнленд», «Эбас» и ABBL-S-R.

Также использовалась адаптированная методика «Тестирование базового уровня развития основных навыков детей с расстройствами

аутистического спектра», включающая компоненты из всех трех вышеперечисленных опросников.

Категориями, определяемыми и изучаемыми в данной методике, являются когнитивные навыки, навык понимания речи (речевых инструкций), навыки самостоятельности и самообслуживания, коммуникационные навыки и навыки социальной адаптации.

В ходе констатирующего этапа исследования ученикам предлагались задания, определяющие базовый уровень развития основных навыков по каждой из предлагаемых категорий, результаты которых продемонстрированы в таблице 1.

Таблица 1 – Базовые навыки и уровни их развития у детей с РАС

№	Базовый навык	Уровень развития навыков					
		высокий		средний		низкий	
		Группа А	Группа Б	Группа А	Группа Б	Группа А	Группа Б
1	Когнитивные навыки	1	1	4	5	5	4
2	Понимание речи	6	6	3	2	1	2
3	Навыки самостоятельности	2	3	3	2	5	5
4	Навыки коммуникации	0	0	4	3	6	7
5	Навыки социальной адаптации	1	1	2	3	7	6

По данным таблицы 1, большинство детей на первичной диагностике продемонстрировали достаточно низкий уровень развития исследуемых навыков.

В сфере изучения когнитивных навыков, ученикам предлагались задания из серии подбора одинаковых картинок, лото с тематическими картинками, сортировка предметов и картинок по категориям, подбор сюжетных картинок, сбор пазлов, подбор предметов и карточек по цветам,

формам. Большое количество предлагаемых заданий были сформированы с опорой на визуальное восприятие ввиду того, что детям с расстройством аутистического спектра в силу своих нарушений привычнее и легче воспринимать наглядную информацию. Из 20 учеников лишь 2 ученика показали высокий уровень развития данного навыка, что составило 10% от общего количества, 9 учеников справились с заданиями на среднем уровне – 45% и 9 учеников оказались неуспешными в выполнении предлагаемых заданий и составили 45% от общего количества детей.

Задания на определение уровня понимания речи включали в себя предъявление вербальных (словесных) инструкций, предполагающих их выполнение. Задания включали в себя просьбы и инструкции различного уровня сложности – от односложных просьб, содержащих одно слово «дай», «принеси», до коротких фраз «покажи нос», «похлопай в ладоши», и заканчивая развернутыми предложениями: «Возьми синий мяч и положи на полку». Ученики продемонстрировали следующие показатели: 12 детей хорошо понимают речь, выполняют развернутые инструкции, что составило 60% от общего числа, 5 детей (25%) находятся на достаточно приемлемом уровне и способны воспринимать речь с использованием простых оборотов и инструкций, и лишь 3 ученика (15%) понимают отдельные слова и выполняют односложные просьбы.

При исследовании самостоятельности, ученикам предлагались следующие задания, предполагающие выполнение ежедневных рутинных дел: одеться для похода на улицу, приготовить несложные блюда, накрыть на стол, заправить постель, убрать игрушки, сложить одежду в шкаф. Половина детей (10 человек) показали низкий уровень развития навыков в данной сфере, что составило 50% от общего числа детей, 5 детей находились на среднем уровне (25%) и 5 детей успешно справились с необходимыми заданиями (25%).

Навыки коммуникации были представлены достаточно низкими показателями, что было обусловлено подбором для исследования детей с

тяжелыми нарушениями речевых функций. Большое количество детей - 13 человек (65%) не имели навыков активной речи и не использовали жесты для коммуникации, 7 детей разговаривали на уровне произнесения отдельных слов (35%) и ни один ребенок не пользовался спонтанной активной речью для общения.

Тестирование навыков социальной адаптации и социально приемлемого поведения включало в себя задания, направленные на развитие ориентирования в окружающей среде, формирование морально-этических норм поведения, выработки навыков взаимодействия со знакомыми и незнакомыми людьми.

Выяснилось, что дети из выбранной группы чрезвычайно дезорганизованы, не ориентируются в социуме, в общественных местах теряются - данная группа составила 13 человек (65%).

5 учеников показали частично сформированный навык социальной адаптации, что составило 25%, и лишь 2 ученика (10%) могут применять навыки социального приемлемого поведения в окружающей среде.

Результаты проводимого исследования показали необходимость разработки и проведения коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра по развитию:

1. Когнитивных навыков;
2. Навыков самостоятельности и самообслуживания;
3. Навыков социальной адаптации;
4. Навыков коммуникации в той степени, насколько они возможны для формирования у детей с тяжелыми речевыми нарушениями.

Развитие навыка понимания речи не являлось первостепенной задачей, поскольку он достаточно успешно сформирован у детей в данной группе, согласно результатам этапа исследования. По этой причине в данной исследовательской работе коррекционно-развивающих программ по улучшению навыка понимания речи предложено не было.

В зависимости от результатов тестирования и наблюдения, были составлены коррекционно-обучающие программы с учетом индивидуальных потребностей, за основу был принят начальный уровень развития ребенка. Были расставлены приоритеты в планируемом обучении, определено, каким навыкам следует обучать ребенка в первую очередь, и учтено, как ребенок сможет применять полученные знания в повседневной жизни.

Было определено, что для успешного и эффективного формирования у детей необходимых навыков будут использованы те методы прикладного анализа поведения, уместность применения которых будет определяться целями и задачами обучения.

Создание индивидуальной коррекционно-развивающей программы развития каждого ребенка с РАС в центре «Открытый мир» включало совместную работу нескольких специалистов.

Психолог на основании диагностических исследований осуществлял определение базового уровня развития основных навыков ребенка, участвовал в формировании и реализации целей формирования новых навыков, а также в коррекции социально неприемлемого поведения. Логопед разрабатывал цели по развитию речи, дефектолог принимал участие в разработке образовательного маршрута с учетом дефицитов развития ребенка.

2.2 Применение психологических коррекционных программ для детей с расстройствами аутистического спектра на основе методов прикладного анализа поведения

Целью формирующего этапа исследования являлась реализация психологических коррекционных программ для детей с расстройствами аутистического спектра на основе методов прикладного анализа поведения.

Следует отметить, что успешная реализация психологических коррекционных программ для детей с РАС возможна при выполнении следующих условий:

1. Коррекционно-развивающая работа должна быть организована с учетом индивидуальных особенностей детей с РАС;
2. Должна быть создана особая развивающая предметно-пространственная среда для формирования необходимых навыков у детей с РАС;
3. Необходимо психологическое просвещение и взаимодействие всех специалистов, осуществляющих коррекционную работу с детьми с РАС;
4. Должно осуществляться постоянное психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с РАС.

Продолжительность освоения программы зависит от индивидуальных особенностей ребенка и интенсивности занятий, а также включенности семьи в процесс обучения.

Основная цель программы достигается тогда, когда ребенок не просто осваивает со специалистом какой-то новый навык, определенный программой, но и может применять этот навык произвольно, спонтанно, то есть в контексте ситуации (с разными людьми, в разных обстоятельствах).

Задачами формирующего этапа исследования стали:

- планирование эмпирической работы по применению психологических коррекционных программ на основе методов прикладного анализа поведения для детей с РАС.
- апробация разработанных психологических коррекционных программ на основе методов прикладного анализа поведения.
- определение эффективности психологических коррекционных программ на основе методов прикладного анализа поведения для детей с расстройствами аутистического спектра.

Экспериментальная группа состояла из 20 детей дошкольного возраста 3-7 лет. Дети были разделены на 2 группы. В первую группу (группа А)

вошли дети, получающие обучение в присутствии родителей. Во вторую группу (группу Б) определили детей, которые обучались без присутствия родителей. Каждый из учеников имел свой базовый уровень развития навыков, отличный от других.

Коррекционно-обучающая программа составлялась строго индивидуально для каждого ребенка, после предварительно проведенной диагностики с помощью поведенческого инструментария.

Результаты констатирующего этапа показали необходимость проведения коррекционно-обучающей работы по обучению детей с расстройствами аутистического спектра навыкам коммуникации, самостоятельности и самообслуживания, социальной адаптации, а также когнитивным навыкам.

Для исследования были выбраны методы прикладного анализа поведения, разработанные американским психиатром О.И. Ловаасом:

- Метод формирования нового поведения,
- Метод пошагового обучения навыкам,
- Метод отдельных блоков.

Ниже рассмотрена процедура применения каждого из использованных методов с примерами проведенных коррекционно-обучающих занятий.

В основе «Метода формирования нового поведения» лежит систематическое преобразование уже существующего поведения в новое, более совершенное поведение. Преобразование поведения происходит с помощью усиления действий, которые все больше и больше напоминают по форме конечное поведение. В процесс преобразования поведения функциональные реакции усиливаются, а нежелательные или неправильные реакции корректируются или игнорируются.

С помощью данного метода были реализованы цели, направленные на формирование навыков коммуникации, в частности, активной речи, а также на формирование новых, более быстрых, точных и правильных реакций.

Для формирования навыков коммуникации при проведении данного исследования были использованы различные коррекционно-обучающие программы, одной из которых являлась программа «Обучение просьбе».

Ниже приведен пример одного из коррекционных занятий, с использованием данной программы, цель которой: научить ученика просить пищевое поощрение (в данном случае, печенье), используя для этого предложение из трех слов «Я хочу печенье».

Исходной точкой в данном обучении являлось поведение, присутствующее в репертуаре ребенка с частично сформированными речевыми навыками: ученик просит печенье одним словом: «Печенье».

Задача программы: сформировать поведение «Попросить печенье фразой из трех слов («Я хочу печенье»).

Алгоритм выполняемых действий:

На начальном этапе ученик получал печенье, совершив свою обычную просьбу «Печенье». Сначала вводилось слово-просьба «хочу» для того, чтобы научить ученика просить печенье фразой из двух слов. Моделировалась (произносилась вслух) просьба: «Хочу печенье». Ученик повторял данную фразу – получал в качестве поощрения печенье.

Второй этап обучения начинался, когда ученик произносил просьбу из двух слов: «Хочу печенье», и с этого момента поощрялась только такая формулировка. Таким образом, когда в следующий раз ученик произносил «Печенье», ему не предоставлялась никакой ответной реакции, это поведение игнорировалось. Если ученик далее вспоминал сам правильную формулировку и произносил «Хочу печенье», его незамедлительно поощряли печеньем. В том случае, если ученик не понимал или забыл что нужно сказать, ему давали время вспомнить, примерно 3-5 секунд, и далее предоставляли речевую подсказку, моделировали правильный ответ: «Хочу печенье». Ученик повторял фразу «Хочу печенье», но после этой реакции его не поощряли, поскольку это не было самостоятельной его речевой реакцией, и поощрение в данном случае не закрепило бы правильное поведение

просить двумя словами. Поэтому ученика просили: «Повтори еще раз», и он должен был сам повторить фразу «Хочу печенье», после чего его правильную реакцию сразу же подкрепляли печеньем. Очень важно было поощрять ученика только после самостоятельной реакции, именно такое подкрепление усиливало желание ученика в дальнейшем просить печенье нужной фразой.

Как только ученик осваивал фразу «Хочу печенье», и самостоятельно употреблял ее в речи без подсказок, то обучение переходило к следующему этапу: просить печенье фразой из трех слов «Я хочу печенье» по аналогичной схеме с использованием подсказок и моделирования правильного ответа.

Итог коррекционно-обучающей программы: ученик самостоятельно просил печенье, используя в речи фразу из трех слов «Я хочу печенье».

Аналогичные программы обучению навыкам коммуникации использовались у всех 20 исследуемых детей, разделенных на 2 равные группы: группа с родителями, присутствующих на занятиях и группа детей, занимающихся наедине с педагогом. Целями коррекционно-обучающих программ являлось обучение навыкам коммуникации, выражаемых в вербальной форме. Данные цели формировались в зависимости от базового уровня развития навыка коммуникации каждого ребенка.

По мере прохождения детьми с РАС обучения навыкам коммуникации, было отмечено, что дети постепенно стали быстрее реагировать на вербальные инструкции педагогов, улучшились их эхо-навыки, соответственно, расширился активный запас слов и словосочетаний. Некоторые дети начали выстраивать новые предложения, выражаемые в виде просьбы, и даже использовать прилагательные и глаголы в речи. Дети, у которых отсутствовали речевые навыки, тоже продемонстрировали положительную динамику: была успешно введена система альтернативной коммуникации PECS (обмен информацией с помощью картинок/карточек с обозначением желаемых предметов, действий), следовательно, уменьшилось

количество негативных проявлений в поведении детей, улучшилось взаимодействие и с родителями дома и с педагогами в детском саду.

В ходе формирующего этапа исследования одновременно с работой над навыками коммуникации была проведена коррекционно-развивающая деятельность по формированию навыков самостоятельности и самообслуживания детей с расстройствами аутистического спектра с использованием метода формирования нового поведения. Для этого были использованы интенсивные обучающие программы разного уровня сложности. Поскольку все дети имели при диагностическом обследовании различный уровень развития данных навыков, цели обучающих программ формировались в индивидуальном порядке и в связи с актуальными задачами в развитии каждого конкретного ребенка на данном этапе.

Ниже приведен пример проведенного коррекционного занятия по обучению навыкам самостоятельного одевания ученика с использованием «Метода формирования нового поведения».

Поскольку многие дети с РАС имеют тяжелые нарушения в моторной сфере, то многие, элементарные для нормотипичных сверстников, навыки самостоятельного одевания вещей для «особых» детей труднодоступны. Такой несложный навык, как одевание шапки, может стать для ребенка с РАС настоящим испытанием.

Исходной точкой для составления данной программы служило поведение ученика «Дотрагиваться до шапки», но ученик, по данным опроса родителей и наблюдения специалистов, не одевал ее на голову и не позволял этого сделать родителям.

Цель обучающей программы по развитию навыка самостоятельности: научить ученика надевать шапку на голову без посторонней помощи и носить шапку во время прогулки 30 минут.

Алгоритм примененных действий:

На первоначальном этапе формировалось поведение «Держать шапку в руках». Данное поведение поощрялось заранее протестированным стимулом

(в данном случае поощрением являлась словесная похвала «Молодец» и аплодисменты от обоих родителей).

Как только ученик проявлял формируемое поведение «Держать шапку в руках не менее 5 секунд», начиналась работа над реакцией «Подносить шапку к голове и дотрагиваться до головы». В качестве подсказки использовался полный физический контроль рук ребенка.

Постепенно этот контроль ослаблялся по мере достижения успехов учеником. Как только ученик осваивал необходимое поведение без подсказок, следующей формируемой реакцией было поведение «Взять шапку в руки, поднести к голове и положить шапку на голову».

После закрепления этой реакции, формировалось поведение «Взять шапку в руки, поднести к голове, надеть на голову и тут же снять», и каждый раз новый этап начинался с максимальной физической подсказкой. После достижения всех промежуточных целей оставалось только увеличить время между реакциями «Надеть шапку» и «Снять шапку».

Постепенно навык переносился из обучающей среды на улицу для обобщения и закрепления в естественной среде.

Цели обучающей программы по обучению навыка самостоятельности с помощью метода формирования нового поведения были достигнуты: ученик научился надевать шапку на голову и не снимать ее во время прогулки в течение 30 минут.

Для обучения навыкам самостоятельности и самообслуживания параллельно с «Методом формирования нового поведения» специалистами центра «Открытый мир» проводилась коррекционно-развивающая работа с применением «Метода пошагового обучения навыкам».

Данный метод работает на практике иначе, чем предыдущий метод: определенное комплексное поведение или навык могут отсутствовать в репертуаре ребенка, и их нужно формировать «с нуля». Или комплексное поведение уже может существовать в поведении ребенка с РАС, но определенные действия ребенок выполняет неправильно или не выполняет

совсем. Для качественной реализации комплексного поведения ребенок должен выполнять все его шаги или звенья самостоятельно.

Чтобы научить ребенка с расстройством аутистического спектра комплексному поведению, это поведение нужно разделить на простые шаги или реакции, которые называют звеньями поведенческой цепочки.

Процесс дробления поведения на составляющие называется анализом звеньев поведенческой цепочки.

Метод поведения, использующий анализ звеньев цепочки, и называется методом пошагового обучения. Данный метод является эффективным способом формирования навыков гигиены и самообслуживания, также он применяется на практике для развития социальных навыков.

Для использования «Метода пошагового обучения навыкам» специалистам центра «Открытый мир» необходимо было уметь определять базовый уровень навыка ребенка, корректно выбирать нужный вид подсказки, а также уметь проводить процедуру коррекции ошибок.

В ходе формирующего этапа исследования все ученики обучались различным навыкам самостоятельности: одеться для похода на улицу, приготовить несложные блюда, накрыть на стол, заправить постель, убрать игрушки, сложить одежду в шкаф, пользоваться при приеме пищи ложкой или вилкой.

Уровень сложности для каждого ученика разрабатывался в соответствии с тяжестью его нарушений и индивидуальными особенностями.

Для демонстрации алгоритма применения данного метода ниже приведен пример коррекционно-обучающего занятия с учеником из экспериментальной группы. Целью занятия было обучение навыку приготовления бутерброда.

На первом этапе определялся уровень базового навыка ученика. В таблице 2 показан стандартный процесс наблюдения за ходом выполнения задания и результаты базового тестирования. Символом «+» в таблице 2 и

далее обозначено правильное выполнение действия, а символом «-», соответственно неправильность выполнения действия.

Для объективной оценки исходного уровня навыка наблюдение происходило без постороннего вмешательства.

Таблица 2– Результаты диагностики базового уровня развития навыка

Шаги	Поведение	Успешность выполнения задания		
		1 подход	2 подход	3 подход
1	Взять хлеб	+	+	+
2	Положить хлеб на разделочную доску	+	+	+
3	Отрезать кусок хлеба	-	-	-
4	Взять масло	-	-	-
5	Намазать масло на хлеб	-	-	-
6	Взять сыр	-	+	-
7	Положить сыр на разделочную доску	-	-	-
8	Отрезать кусок сыра	-	-	-
9	Положить кусок сыра на хлеб	-	-	-
Итого	Количество правильных шагов	2/9	3/9	2/9
	% правильного выполнения	22	33	22

Записи в таблице 2 показывают, какие части задания ученик выполнял лучше всего. В ходе проведенного тестирования было выявлено следующее: ученик понимал, как начать выполнять инструкцию, но не знал, что делать в дальнейшем, лишь иногда проявляя одиночные действия в процессе выполнения задания. Производился подсчет процента самостоятельного выполнения шагов в цепочке, это и служило исходным показателем развития данного навыка ученика. В приведенном занятии показатель составил 22%.

На втором этапе принималось решение о выборе способа обучения навыку. В рамках использования данного метода, обучение комплексному поведению может происходить тремя способами:

1. Прямой способ пошагового обучения заданию с помощью физической подсказки.
2. Обратный способ пошагового обучения заданию с помощью физической подсказки.
3. Тотальный способ пошагового обучения с помощью моделирования и жестовой подсказки.

В данной программе по обучению учеников навыку приготовления бутерброда использовался прямой способ пошагового обучения учеников заданию с помощью физической подсказки. Он применяется, когда ребенок первые шаги в цепочке выполняет самостоятельно, а основные затруднения испытывает в следующих шагах. Такой способ обучения был применен для 10 учеников, участвующих в исследовании (4 из группы с родителями и 6 в группе без родителей).

По результатам тестирования базового уровня учеников определено, что ученики могли выполнять самостоятельно только первые два шага и иногда делали одиночные действия в середине цепочки.

В ходе проведения работы был использован следующий алгоритм выполнения задания:

После предъявления инструкции «Приготовь бутерброд» ученику позволялось самостоятельно взять хлеб и положить его на разделочную доску, так как это были действия, которые ученик умел совершать сам. Затем ребенку предлагали помощь, для этого использовалась полная физическая подсказка (Ф). Это означало, что руками ребенка руководили на всех этапах выполнения оставшихся шагов в задании. В конце задания, когда ученик с помощью подсказки мог положить кусок сыра на хлеб, его хвалили и предоставляли заранее выбранное поощрение, в данном случае это была игра в планшет в течение 3 минут. После трехминутной игры задание повторялось

еще несколько раз. Это было необходимо сделать для того, чтобы появилась возможность перейти с одного уровня интенсивности подсказки на другой.

Как только отмечалось, что ученик демонстрирует верное выполнение шага три раза подряд, его переводили на менее интенсивную подсказку на этом шаге. Это происходило следующим образом. На занятии ученик приготовил три бутерброда. Во время приготовления каждого бутерброда он первые два шага выполнил самостоятельно, затем ему была оказана помощь с использованием подсказки «рука в руке». Во время приготовления четвертого бутерброда ученику опять была дана возможность взять хлеб и положить на разделочную доску, но на третьем шаге – отрезать кусок хлеба – ему была оказана помощь – подсказка на уровне кисти (К). Далее на шагах 4-9 ученику снова помогали способом «рука в руке». Как только ученик на третьем шаге отрезал хлеб с подсказкой на уровне кисти три раза подряд, педагог переводил его на физическую подсказку на уровне локтя (Л) во время выполнения этого шага. Таким образом, корректировалась только подсказка на третьем шаге, а на всех последующих шагах применялась полная физическая подсказка. Далее по мере достижения учеником успеха на третьем шаге, подсказка с уровня локтя (Л) переходила на уровень плеча (П), далее на указательный жест (У), с которого осуществлялся переход на моделирование шага (М). Как только ученик мог на третьем шаге сам отрезать хлеб без участия педагога, помощь уменьшалась на четвертом шаге (взять масло). Следовательно, ученик уже самостоятельно выполнял первые три шага задания. Аналогично в ходе выполнения задания были проработаны все без исключения шаги в назначенной учебной программой цепочке действий.

В таблице 3 показан результат прямого способа освоения учеником навыка приготовления бутерброда с помощью метода пошагового обучения. Литеры в таблице 3 и далее означают: «БУ» – базовый уровень, «П» – физическая подсказка на уровне плеча, «М» – моделирование действий, «У» – указательный жест.

Таблица 3 – Метод пошагового обучения навыку (прямой способ)

№	Поведение	БУ	Успешность выполнения										
1	Взять хлеб	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2	Положить хлеб на доску	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
3	Отрезать кусок хлеба	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
4	Взять масло	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
5	Намазать масло на хлеб	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
6	Взять сыр	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
7	Положить сыр на доску	-	М	М	М	+	+	+	+	+	+	+	+
8	Отрезать кусок сыра	-	У	У	У	М	М	М	+	+	+	+	+
9	Положить сыр на хлеб	-	П	П	П	У	У	У	М	М	М	+	+
Процент самостоятельного выполнения		22	66	66	66	77	77	77	88	88	88	100	100

Итог данной коррекционной программы: освоенный учеником навык приготовления бутерброда самостоятельно.

Вторым способом обучения ребенка комплексному поведению в рамках использования «Метода пошагового обучения навыкам» является обратный способ пошагового обучения заданию с помощью физической подсказки. Он используется, когда ребенку сложно выполнить первые шаги в цепочке, но он может самостоятельно выполнить несколько последних действий в данном задании. В ходе исследования из всей группы участников была выявлена группа детей, для которой выполнение инструкций в начале задания вызывало трудности, но они показывали хорошие результаты в конце цепочки действий. Всего 6 детей, 3 в группе с родителями и 3 в группе без родителей. В процессе применения данного способа обучения так же использовалась система уменьшения интенсивности подсказок. В таблице 4

показан процесс определения базового уровня развития навыка, при котором рекомендуется применять для обучения обратный способ.

Таблица 4 – Результаты диагностики базового уровня развития навыка приготовления бутерброда (обратный способ)

Шаги	Поведение	Успешность выполнения задания		
		1 подход	2 подход	3 подход
1	Взять хлеб	-	-	-
2	Положить хлеб на разделочную доску	-	-	-
3	Отрезать кусок хлеба	-	-	-
4	Взять масло	-	-	-
5	Намазать масло на хлеб	-	-	-
6	Взять сыр	+	+	+
7	Положить сыр на разделочную доску	+	+	+
8	Отрезать кусок сыра	+	+	+
9	Положить кусок сыра на хлеб	+	+	+
Итого	Количество правильных шагов	4/9	4/9	4/9
	% правильного выполнения	44	44	44

По данным таблицы 4 видно, что ученик в процессе приготовления бутерброда выполнял сам следующие действия: «взять сыр» (6), «положить сыр на разделочную доску» (7), «отрезать кусок сыра» (8) и «положить сыр на хлеб» (не отрезанный) (9). Ученик пропускал необходимые пять действий (шаги 1-5), следовательно, был сделан вывод, что для данных реакций ему требуются подсказки. Соответственно, ученика начинали обучать пятому шагу – намазать масло на хлеб – и в данном методе обучения следовать шагам снизу вверх. Поэтому этот метод и называется обратным способом пошагового обучения навыку.

После предъявления инструкции сразу же применялась полная физическая подсказка (управление руками ребенка на протяжении 1-5 шагов). Шестой, седьмой, восьмой и девятый шаги ребенку позволяли выполнить самостоятельно.

После того, как ученик повторял задание три раза (приготовив три бутерброда), начиналась работа по снижению интенсивности физической подсказки: во время приготовления четвертого бутерброда, на шагах 1-4 ребенку помогали методом «рука в руке», а на пятом шаге – применяя физическую подсказку на уровне кисти. В течение 6-9 шагов ученик снова сам завершал приготовление бутерброда.

Как только ученик выполнял пятый шаг задания с подсказкой на уровне кисти три последовательных раза, интенсивность подсказки опять уменьшалась, и ученика переводили на физическую подсказку на уровне локтя на этом шаге, оставляя алгоритм выполнения остальных шагов неизменным (шаги 1-4 с полной физической подсказкой, а шаги 6-9 – самостоятельно). Как только ученик осваивал пятый шаг с новой подсказкой в течение трех последовательных подходов, интенсивность оказываемой ему помощи снижалась.

После того, как ученик достигал успеха на пятом шаге, начиналась работа по уменьшению подсказки на четвертом шаге и ученику была дана возможность завершить 5-9 шаги самостоятельно.

Таким образом прорабатывалась последовательность всех шагов выполняемого задания «от конца к началу». Итогом данной коррекционной программы являлся освоенный учеником навык приготовления бутерброда самостоятельно.

В таблице 5 показан процесс применения обратного способа пошагового обучения навыку приготовления бутерброда.

Таблица 5 – Метод пошагового обучения навыку (обратный способ)

№	Поведение	БУ	Виды применяемых подсказок										
1	Взять хлеб	-	П	П	П	У	У	У	М	М	М	+	+
2	Положить хлеб на доску	-	У	У	У	М	М	М	+	+	+	+	+
3	Отрезать кусок хлеба	-	М	М	М	+	+	+	+	+	+	+	+
4	Взять масло	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
5	Намазать масло на хлеб	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
6	Взять сыр	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
7	Положить сыр на доску	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
8	Отрезать кусок сыра	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
9	Положить сыр на хлеб	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Процент самостоятельного выполнения		44	66	66	66	77	77	77	88	88	88	100	100

Третьим способом обучения ребенка комплексному поведению в рамках использования «Метода пошагового обучения навыку» является тотальный способ пошагового обучения с помощью моделирования и жестовой подсказки.

В ходе исследования из всей группы участников была выделена небольшая по численности группа детей (4 человека), для которых тестирование базового уровня перед выбором способа обучения навыку показало, что дети могут выполнить более чем половину необходимых действий без подсказок, и эти самостоятельные действия находятся в разном порядке в цепочке комплексного поведения. Из четырех учеников, трое были в группе, посещающих занятия с родителями, один – в группе без родителей.

Для обучения этих учеников навыка самостоятельности был использован третий способ обучения комплексному поведению – тотальный способ пошагового обучения навыку.

В таблице 6 показан стандартный процесс наблюдения за ходом выполнения задания и показаны результаты базового тестирования.

Таблица 6 – Результаты диагностики базового уровня развития навыка приготовления бутерброда (тотальный способ)

Шаги	Поведение	Успешность выполнения задания		
		1 подход	2 подход	3 подход
1	Взять хлеб	+	+	+
2	Положить хлеб на разделочную доску	-	-	-
3	Отрезать кусок хлеба	-	-	-
4	Взять масло	+	+	+
5	Намазать масло на хлеб	-	-	-
6	Взять сыр	+	+	+
7	Положить сыр на разделочную доску	+	+	+
8	Отрезать кусок сыра	+	+	+
9	Положить кусок сыра на хлеб	+	+	+
Итого	Количество правильных шагов	6/9	6/9	6/9
	% правильного выполнения	66	66	66

В данном случае использовались следующие подсказки: указательный жест и моделирование. Моделирование – это демонстрация педагогом действия, которое нужно выполнить.

В использовании тотального способа обучения навыку оказывается помощь только в тех действиях, с которыми ученик не справляется без

помощи взрослого. Другие шаги ученику позволяет выполнить самому (речь идет о тех шагах, с которыми ребенок справляется самостоятельно).

Данный способ на практике применяется с детьми, которые уже умеют имитировать действия (подражать).

Данные таблицы 6 показывают, что ребенок выполнял определенные действия внутри цепочки (шаги 1,4,6-9), но затруднялся положить хлеб на разделочную доску (шаг 2), отрезать от хлеба кусок (шаг 3) и намазать масло на хлеб (шаг 5). Сложности возникали на втором, третьем и пятом шаге, несмотря на то, что остальные шаги ученик выполнял самостоятельно.

Необходимо отметить, что данный метод содержит ключевую особенность, выраженную в том, что вне зависимости от того, какие именно действия ребенок выполняет сам, педагог сначала дает ему возможность сделать самостоятельные действия.

Если в течение пяти секунд не поступает реакция ученика, то указательным жестом ему помогают взять нужный предмет или выполнить нужное действие.

В приведенном выше примере ученик затруднялся положить хлеб на разделочную доску и отрезать кусок, поэтому ему дали возможность в течение пяти секунд самостоятельно принять решение.

Так как выполнения инструкции не произошло, ему указали на хлеб и на разделочную доску. Но ученик не воспользовался организованной для него подсказкой, поэтому была применена моделирование необходимой реакции. Затем хлеб был возвращен на прежнее место для того, чтобы ученик сам сделал нужные действия по образцу моделирования.

В таблице 7 показан процесс уменьшения интенсивности подсказки при использовании тотального способа пошагового обучения навыку.

Таблица 7 – Освоение пошагового обучения навыку (тотальный способ)

№	Поведение	БУ	Успешность выполнения										
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	Взять хлеб	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2	Положить хлеб на доску	-	У	М	М	У	У	У	+	+	+	+	+
3	Отрезать кусок хлеба	-	М	У	М	У	У	У	+	+	+	+	+
4	Взять масло	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
5	Намазать масло на хлеб	-	М	М	М	М	У	У	У	У	У	У	+
6	Взять сыр	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
7	Положить сыр на доску	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
8	Отрезать кусок сыра	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
9	Положить сыр на хлеб	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Процент самостоятельного выполнения		66	66	66	66	66	66	66	88	88	88	88	100

Итог коррекционной программы с использованием тотального способа пошагового обучения с помощью моделирования и жестовой подсказки: сформированный у ученика навык самостоятельного приготовления бутерброда.

Особенность данного способа: при правильном трехкратном последовательном выполнении одного и того же шага подряд интенсивность подсказки необходимо уменьшать, а при ошибочном двукратном выполнении какого-либо шага в дальнейшем подсказку на этом этапе нужно усиливать. Во время обучения использовались записи о том, как ученики выполняли шаги комплексного поведения. Применение подсчета процента правильных реакций способствовало отслеживанию прогресса в освоении навыка.

Необходимо отметить, что ведение в процессе обучения детей с РАС оценочных таблиц является важным элементом обучения в рамках

коррекционно-развивающих программ. Если выбирается упрощенный путь обучения без использования вышеупомянутых таблиц, то процесс обучения может потерять свою эффективность – не представляется возможным отследить ошибки по мере их возникновения. Если же вести подробные таблицы с описаниями выполнения каждого шага, то процесс обучения будет планомерным и продуктивным. Появится возможность модифицировать задания, так как будет определено, в каких звеньях поведенческой цепочки ребенок делает ошибки. И, помимо этого, будет возможность систематично менять степень интенсивности подсказки. Соответственно, обучение ребенка необходимым навыкам с помощью метода пошагового обучения будет эффективным.

Целями коррекционно-обучающих программ на данном этапе исследования являлось обучение детей с РАС навыкам самостоятельности дома, в детском саду, на игровой площадке, в общественных местах.

В протоколах наблюдения было отмечено, что многие дети с РАС с помощью данной методики успешнее обучались одеваться, раздеваться, принимать самостоятельно пищу ложкой и вилкой, убирать за собой игрушки, навыки гигиены многими детьми стали усваиваться гораздо быстрее. Некоторые дети стали проявлять инициативу и сами начинали убирать игрушки на место, не дожидаясь инструкции педагогов/родителей. Многие родители отмечали, что дома дети стали более организованными, ежедневное домашнее визуальное расписание использовали с удовольствием, также было отмечено, что дети стали отзывчивее, охотнее присоединялись к выполнению домашних обязанностей.

Третьим глобальным методом прикладного анализа поведения, использованным специалистами центра «Открытый мир» для целей формирующего этапа исследования, являлся «Метод отдельных блоков», автор О.И. Ловаас. Это еще один весьма распространенный способ обучения детей с расстройствами аутистического спектра необходимым навыкам.

Нейротипичный ребенок усваивает различные навыки в основном через общение и игру, но детям с нарушениями развития таким образом обучаться очень затруднительно по целому ряду причин: слабая мотивация, недостаточно развитые навыки социального взаимодействия, задержка психоэмоционального развития. По этим причинам учебная программа для ребенка с расстройствами аутистического спектра должна быть построена таким образом, чтобы, несмотря на все отличия от нейротипичного ребенка, он успешно обучался тем же самым навыкам.

Согласно «Методу обучения отдельными блоками», каждое задание должно быть сформировано из отдельных инструкций, повторяющихся неоднократно. Ребенку с нарушениями гораздо легче подобным образом воспринимать информацию. При помощи данного метода ребенка с РАС можно обучать различным навыкам: коммуникации, гигиены, самостоятельности, социальной адаптации, взаимодействия с окружающими.

В ходе формирующего этапа исследования с помощью данного метода ученики центра «Открытый мир» обучались навыкам социальной адаптации.

Детей учили правильно реагировать на вопросы о том, как их зовут, как зовут их родителей, с кем они пришли на занятия, где они проживают. Несмотря на то, что некоторые дети умели говорить отдельные слова и даже произносить короткие фразы, ответы на социальные вопросы являлись не мотивационными для них.

Для целей данного исследования была разработана программа, согласно которой реакция ученика на задаваемые вопросы предполагала использование коммуникативных карточек с ответами.

Коррекционно-обучающая программа «Где ты живешь?» была направлена на формирование следующей реакции: ученик после объясненного задания должен был, после заданного вопроса о его проживании, достать из кармана карточку, на которой был написан его адрес и отдать эту карточку тому, кто задал вопрос.

В таблице 8 продемонстрирован процесс и результат проводимого исследования с помощью метода обучения отдельными блоками. Литеры в таблице 8 означают: «Ф» – полная физическая подсказка, «К» – подсказка на уровне кисти, «П» – подсказка на уровне плеча, «Л» – подсказка на уровне локтя, «М» – моделирование шага, «У» – указательный жест.

Таблица 8 – Интенсивность подсказки при обучении отдельными блоками

Занятие	Предлагаемые задания										Успешность обучения
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	Ф	Ф	Ф	Ф	Ф	Ф	Ф	-	-	Ф	80%
2	Ф	Ф	Ф	Ф	-	Ф	Ф	Ф	Ф	Ф	90%
3	-	Ф	Ф	Ф	Ф	Ф	Ф	Ф	Ф	Ф	90%
4	К	К	-	-	К	К	-	К	К	К	70%
5	К	К	К	-	К	-	К	К	К	К	80%
6	К	К	К	К	К	К	-	К	К	К	90%
7	К	К	К	К	К	К	К	К	К	К	100%
8	Л	Л	Л	-	Л	-	Л	-	-	Л	60%
9	Л	Л	Л	Л	Л	-	-	Л	Л	Л	80%
10	Л	-	Л	Л	Л	Л	Л	Л	Л	Л	90%
11	Л	Л	Л	Л	-	Л	Л	Л	Л	Л	90%
12	П	-	П	П	П	П	П	П	П	П	90%
13	П	П	-	П	П	П	П	П	П	П	90%
14	П	П	П	П	П	-	П	П	П	П	90%
15	У	У	У	У	У	-	У	У	У	У	90%
16	У	У	У	У	У	У	У	-	-	У	80%
17	У	У	У	У	-	-	У	У	У	У	80%
18	М	М	М	М	М	М	-	М	М	М	90%
19	М	М	-	М	М	М	М	М	М	М	90%
20	М	М	М	М	М	М	М	М	М	М	100%
21	+	М	+	М	+	+	+	+	+	+	80%

Для того чтобы обучение детей с РАС необходимым навыкам было успешным, были использованы подсказки, интенсивность которых снижалась при достижении успеха ребенком.

Для уменьшения уровня подсказки было необходимо выполнение инструкции не менее чем в 80% случаев на протяжении трех заданий подряд. Если ученик демонстрировал правильную реакцию менее чем в 80% случаев в течение двух последовательных заданий, интенсивность подсказки увеличивалась.

Анализируя показатели таблицы 8 можно увидеть, что в тех случаях, когда ученик проявлял правильную реакцию в 80% случаях и более при выполнении трех последовательных заданий, его переводили на следующем занятии на менее интенсивный уровень подсказки. Правильное выполнение задания не означало самостоятельное его выполнение, а лишь корректное выполнение с помощью предписанного уровня интенсивности подсказки.

Интенсивность подсказки при обучении отдельными блоками продемонстрирована на рисунке 1.

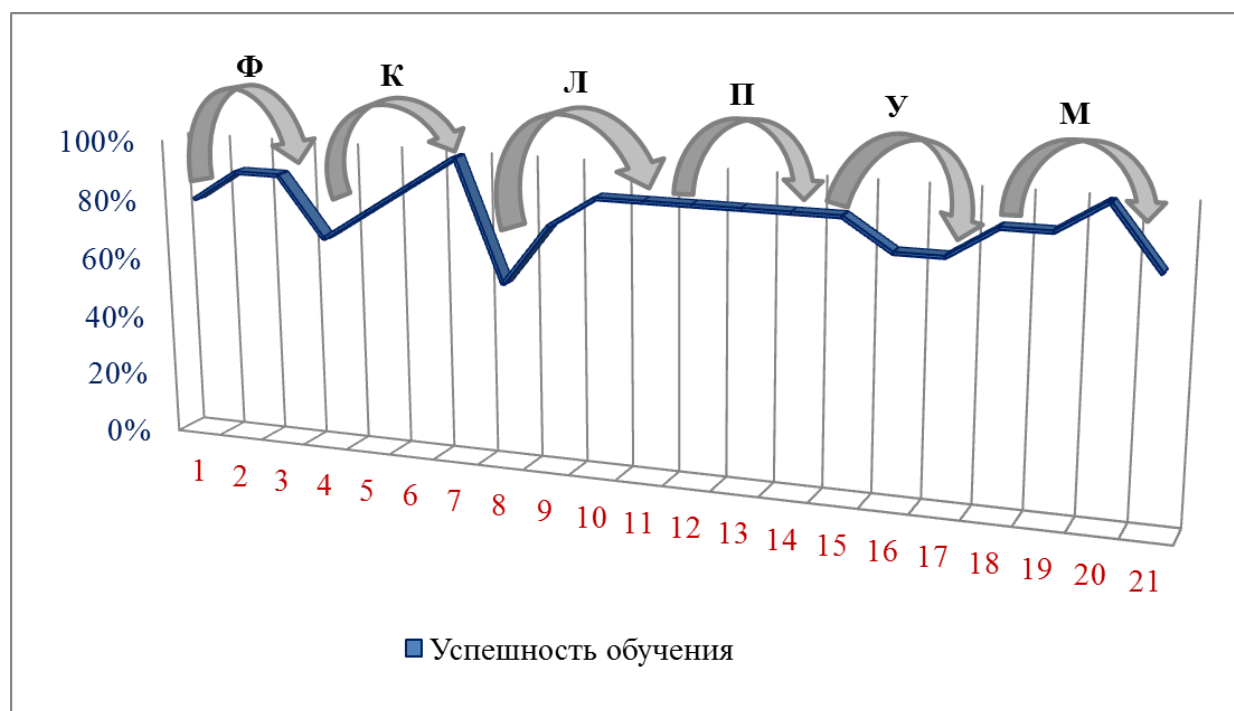


Рисунок 1 – Результативность обучения отдельными блоками

Итогом данной обучающей программы с помощью метода обучения отдельными блоками стало то, что ученики научились отвечать на вопрос:

«Где ты живешь?», с помощью карточки с адресом. Процент правильных самостоятельных ответов был не менее 80%.

В процессе исследования были составлены программы с «социальными» вопросами, адаптированными по уровню сложности для каждого ученика.

Целью всех программ было повышение уровня социального взаимодействия и социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра.

В ходе проведения коррекционно-развивающей работы было отмечено, что дети, участвующие в исследовании, стали более адаптированы к требованиям педагогов образовательного учреждения (детского сада), более отзывчивы к контакту со стороны родственников.

Кроме того, увеличилось количество социально приемлемых реакций детей – отказ от предложенного предмета или деятельности стал менее агрессивным, увеличилось время зрительного контакта у многих детей.

Также было отмечено значительное улучшение навыков социальной адаптации и социального взаимодействия у детей с РАС, участвующих в исследовании.

Дети стали спокойнее чувствовать себя в общественных местах, появилась уверенность в стабильности окружающей их обстановки, дети понимали, как отвечать на задаваемые им взрослыми социальные вопросы, как реагировать в непредвиденных ситуациях в детском саду и дома, родители детей отмечали, что постепенно стало гораздо меньше негативных проявлений в их поведении.

«Метод отдельных блоков» (автор О.И. Ловаас) успешно применялся также в коррекционно-обучающих программах, направленных на развитие когнитивных навыков у детей с РАС.

В ходе формирующего этапа исследования одним из предлагаемых заданий было задание по обучению детей навыкам подбора картинок с целью

развития сферы визуального восприятия. Для этого была применена программа «Найди пару».

Задача программы: научить ребенка с РАС подбирать картинку к такой же картинке самостоятельно в 80% случаев.

В ходе обучения использовалась та же процедура коррекции ошибок, включающая уменьшение или увеличение степени применяемой подсказки, как и в предыдущем методе.

В протоколах обучения фиксировались реакции ученика и изменение интенсивности подсказок. Пример протокола с записями результатов приведен в таблице 9.

Таблица 9 – Результаты исследования по программе «Найди пару»

Уровень интенсивности подсказки:	Задания										% выполнения
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Правильный образец указывается через 3 секунды после предъявления стимула	+	-	-	+	+	+	+	+	+	-	70%
	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	80%
	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	90%
	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	90%
Правильный образец указывается через 4 секунды после предъявления стимула	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	80%
	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	90%
	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	90%
Самостоятельный ответ	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	80%

Итог обучающей программы «Найди пару»: ученик научился подбирать соответствующую картинку к образцу в 80% случаях.

Аналогичные коррекционно-развивающие программы по обучению детей с РАС навыкам в сфере когнитивного развития применялись ко всем детям, участвующим в данном исследовании.

В ходе работы было отмечено, что последовательное, целенаправленное обучение детей с РАС когнитивным навыкам с помощью использования «Метода отдельных блоков» является достаточно успешным.

Ученики стали быстрее выполнять задания на визуальное соотнесение, улучшилось понимание категорий, лексических тем, сюжетных материалов. Дети стали более успешны в выполнении заданий из серии подбора одинаковых картинок, лото с тематическими изображениями, сортировки предметов и картинок по категориям, складывания пазлов, подбора предметов и карточек по цветам и формам.

Было отмечено, что дети быстрее усваивали новую информацию, если ее предварительно делили на блоки и последовательно обучали ребенка каждому из блоков.

Обучение академическим навыкам (письму, чтению, счету) стало проходить гораздо быстрее, в коррекционную работу была постепенно включена методика глобального чтения по Г. Доману.

Большое количество предлагаемых заданий были сформированы с опорой на визуальное восприятие ввиду того, что детям с расстройством аутистического спектра в силу своих нарушений привычнее и легче воспринимать наглядную информацию.

Многие дети показали достаточный уровень развития интеллекта при упорядоченном, разделенном на обучающие блоки подходе к преподнесению новой информации.

2.3 Анализ эффективности применения психологических коррекционных программ на основе методов прикладного анализа поведения

Для определения результативности формирующего этапа исследования и эффективности предложенных психологических коррекционных программ

на основе методов прикладного анализа поведения для детей с расстройствами аутистического спектра, был проведен контрольный срез.

На данном этапе использовалась адаптированная методика тестирования базового уровня развития основных навыков ребенка с РАС, которая была использована специалистами центра «Открытый мир» при проведении исследования. Диагностика была направлена на изучение достигнутого уровня развития навыков учеников с РАС: коммуникационные, когнитивные навыки, а также навыки самообслуживания, самостоятельности и социальной адаптации.

Состав групп А и Б был тот же, что и при проведении констатирующего этапа: 20 детей с расстройствами аутистического спектра, 10 из которых посещали занятия с родителями, а другие 10 детей получали обучение без присутствия родителей. Дети занимались со специалистами в индивидуальном порядке, 2 раза в неделю по 45 минут. Всего с детьми было проведено по 8 индивидуальных занятий в месяц с каждым. За весь период исследования (6 месяцев), с сентября 2019 года по февраль 2020 года дети получили по 48 индивидуальных занятий каждый. Коррекционно-обучающая работа проводилась на основании проведенной диагностики, с учетом тяжести нарушений детей и их индивидуальных особенностей.

Результаты обучения детей показаны в Таблице 10

Таблица 10 – Развитие когнитивных навыков детей с РАС

Уровень	Констатирующий этап				Контрольный этап			
	Группа А		Группа Б		Группа А		Группа Б	
	Количество детей	%	Количество детей	%	Количество детей	%	Количество детей	%
Высокий	1	10	1	10	3	30	2	20
Средний	4	40	5	50	6	60	5	50
Низкий	5	50	4	40	1	10	3	30

В группе А (группа с участием родителей в коррекционно-обучающем процессе) был диагностирован высокий уровень развития когнитивных навыков у 3 детей (30% от общего количества детей в группе). Этот же уровень в группе Б (группе без родителей) показали 2 детей (20% от общего количества детей в группе). Средний уровень развития когнитивных навыков показали 6 детей в группе А (60%), и 5 детей в группе Б (50%). Низкий уровень развития когнитивных навыков в группе А показал 1 ребенок (10%), в группе Б низкий уровень остался у 3 детей (30%).

Как видно из приведенных данных, все участники исследования показали положительную динамику развития когнитивных навыков, но показатели в группе А, где дети получали обучение в присутствии родителей, были значительно выше по сравнению с группой Б, где дети занимались со специалистами без участия родителей.

Специалисты отметили, что дети из группы А гораздо быстрее усваивали новую информацию, если ее предварительно разделяли на обучающие блоки и преподносили по частям. Дома родители использовали знания, полученные на занятиях, и применяли их для обобщения освоенных навыков. Система грамотного использования подсказок способствовала более успешному обучению детей в рамках коррекционно-развивающих программ. Результаты обучения детей с РАС в сфере развития навыков самостоятельности и самообслуживания показаны в таблице 11.

Таблица 11 – Результаты развития навыков самостоятельности и самообслуживания детей с РАС

Уровень	Констатирующий этап				Контрольный этап			
	Группа А		Группа Б		Группа А		Группа Б	
	Кол. детей	%	Кол. детей	%	Кол. детей	%	Кол. детей	%
Высокий	2	20	3	30	7	70	5	50
Средний	3	30	2	20	3	30	2	20
Низкий	5	50	5	50	0	0	3	30

По данным таблицы 11, высокий уровень развития навыков самостоятельности и самообслуживания в группе А показали 7 детей (70% от общего количества детей в группе), в группе Б - 5 детей (50% от общего количества детей в группе). Средний уровень показали 3 детей из группы А (30% от общего количества детей в группе) и из группы Б 2 детей (20% от общего количества детей в группе). Низкий уровень не был диагностирован ни у одного ребенка из группы А (уменьшение первоначального значения на 50%), и был выявлен у 3 детей из группы Б (30% от общего количества детей в группе).

Как видно из результатов контрольного этапа, дети из группы А стали значительно более самостоятельны в учебной обстановке, их родители отмечали, что данные навыки успешно применялись ими и дома. Родители, по примеру педагогов, отрабатывали программы по развитию навыков самостоятельного приема пищи, одевания/раздевания, гигиены. В результате, значительно улучшилось взаимопонимание между детьми и родителями, уменьшилось проявление нежелательного поведения.

В таблице 12 показаны результаты в сфере развития коммуникационных навыков.

Таблица 12 – Результаты развития навыков коммуникации детей с РАС

Уровень	Констатирующий этап				Контрольный этап			
	Группа А		Группа Б		Группа А		Группа Б	
	Количество детей	%	Количество детей	%	Количество детей	%	Количество детей	%
Высокий	0	0	0	0	3	30	1	10
Средний	4	40	3	30	6	60	5	50
Низкий	6	60	7	70	1	10	4	40

По результатам констатирующего этапа, высокий уровень речевых навыков не был диагностирован ни у одного из детей, участвующих в исследовании. По данным таблицы 12, 3 детей из группы А и 1 ребенок из группы Б показали высокий уровень развития навыка коммуникации, что составило, соответственно, 30% (группа А) и 10% (группа Б). Положительная динамика весьма значительна. Средний уровень развития навыка продемонстрировали 6 детей (60%) из группы А и 5 детей (50%) из группы Б. Низкий уровень развития навыка показали всего лишь 1 ученик из группы А (10%) и 4 ученика из группы Б (40%).

С помощью программ, нацеленных на увеличение активного словарного запаса и улучшения навыков мотивационных просьб, дети из группы А продемонстрировали адекватное использование предлагаемых способов коммуникации не только в учебной обстановке развивающего центра, но и динамичное и успешное обобщение данных навыков в домашней среде с родителями.

Результаты обучения детей с расстройствами аутистического спектра в сфере развития навыков социальной адаптации и социального взаимодействия показаны в таблице 13.

Таблица 13 – Результаты развития навыков социальной адаптации и социального взаимодействия детей с РАС

	Констатирующий этап				Контрольный этап			
	Группа А		Группа Б		Группа А		Группа Б	
Уровень	Количество детей	%	Количество детей	%	Количество детей	%	Количество детей	%
Высокий	1	10	1	10	4	40	3	30
Средний	2	20	3	30	5	50	4	40
Низкий	7	70	6	60	1	10	3	30

По данным таблицы 13, высокий уровень развития социального взаимодействия и социальной адаптации показали в группе А - 4 детей (40% от общего количества детей в группе А), в группе Б – 3 детей (30% от общего количества детей в группе Б).

Среднего уровня развития данного навыка достигли в группе А– 5 детей (50% от общего количества детей в группе), в группе Б – 4 детей (40% от общего количества детей в группе).

Низкий уровень развития исследуемого навыка в группе А показал всего 1 ребенок (10% от общего количества детей в группе), в группе Б –3 ребенка (30% от общего количества детей в группе).

В ходе проведения исследования специалисты отметили, что дети стали более адаптированы к требованиям педагогов и родителей.

По мнению родителей детей из группы А, дети стали более отзывчивы к контакту, дома у них увеличилось количество социально приемлемых реакций, отказ от предложенного предмета или деятельности стал менее агрессивным, взаимодействие детей и их родителей улучшилось.

Дети из обеих групп, по словам родителей, стали спокойнее чувствовать себя в общественных местах, появилась уверенность в стабильности окружающей их обстановки, дети понимали, как отвечать на задаваемые им взрослыми социальные вопросы, как реагировать в непредвиденных ситуациях в детском саду и дома.

Результаты, полученные с помощью применения методов прикладного анализа поведения, позволили провести качественный анализ, подтвердивший эффективность апробированных психологических коррекционных программ в обеих группах детей.

Все ученики, в процессе обучения достигли более высокого уровня развития необходимых навыков, чем на начальном этапе. Наилучшие результаты были диагностированы у детей из группы А, в которой обучение происходило в присутствии их родителей.

Исследование применения психологических коррекционных программ с использованием методов прикладного анализа поведения для детей с РАС в группе А (группа с участием родителей) на констатирующем и контрольном этапах представлены в таблице 14.

Таблица 14 – Результаты развития основных навыков в группе А детей с РАС

Навыки	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	Уровень развития навыка					
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Когнитивные навыки	1	4	5	3	6	1
Самостоятельность и самообслуживание	2	3	5	7	3	0
Коммуникация	0	4	6	3	6	1
Социальная адаптация	1	2	7	4	5	1

Из данных таблицы 14 следует, что количество детей, достигнувших высокого и среднего уровня развития когнитивных навыков увеличилось на 20%, детей с низким уровнем развития когнитивных навыков уменьшилось на 40%.

Количество детей с высоким уровнем развития навыков самостоятельности и самообслуживания увеличилось на 50%, показатель среднего уровня развития навыка остался неизменным, низкий уровень не был диагностирован ни у одного из учеников в группе А.

Количество детей с высоким уровнем коммуникационных навыков увеличилось на 30%, со средним уровнем увеличилось на 20%, с низким уровнем – уменьшилось на 50%.

Количество детей с высоким уровнем развития навыка социальной адаптации и социального взаимодействия увеличилось по 30%, со средним уровнем – на 30%, с низким уровнем развития данного навыка уменьшилось

на 60%. Изменение уровней развития основных навыков детей с РАС в группе А представлено в Приложении А рисунок А.1.

Результаты применения психологических коррекционных программ с использованием методов прикладного анализа поведения для детей с РАС в группе Б (группа без участия родителей) на констатирующем и контрольном этапах, представлены в таблице 15.

Таблица 15 – Результаты развития основных навыков в группе Б

Навыки	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	Уровень развития навыка					
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Когнитивные навыки	1	5	4	2	5	3
Самостоятельность и самообслуживание	3	2	5	5	2	3
Коммуникация	0	3	7	1	5	4
Социальная адаптация	1	3	6	3	4	3

Из данных таблицы 15 следует, что количество детей, достигнувших высокого уровня развития когнитивных навыков увеличилось на 10%, со средним уровнем развития осталось неизменным, количество детей с низким уровнем развития когнитивных навыков уменьшилось на 10%.

Количество детей с высоким уровнем развития навыков самостоятельности и самообслуживания увеличилось на 20%, показатель среднего уровня развития навыка остался неизменным, количество детей с низким уровнем развития навыка уменьшился на 20%.

Количество детей с высоким уровнем коммуникационных навыков увеличилось на 10%, со средним уровнем увеличилось на 20%, с низким уровнем – уменьшилось на 30%.

Количество детей с высоким уровнем развития навыка социальной адаптации и социального взаимодействия увеличилось на 20%, со средним

уровнем – на 10%, с низким уровнем развития данного навыка уменьшилось на 30%.

Наглядно изменение уровней развития основных навыков детей с РАС в группе Б продемонстрировано в Приложении А рисунок А.2.

Выводы по второй главе

Исследование эффективности применения психологических коррекционных программ на основе методов прикладного анализа поведения проводилось на базе Ульяновской общественной организации помощи детям с аутизмом и другими нарушениями развития «Открытый мир».

В работе приняли участие 30 человек: 20 детей в возрасте от 3 до 7 лет с установленными диагнозами расстройства аутистического спектра и 10 родителей. Дети были поделены на две равные по количеству участников группы. Участники группы А обучались в присутствии родителей, участники группы Б получали психолого-педагогическую помощь без родителей.

Дети занимались со специалистами в индивидуальном порядке два раза в неделю по 45 минут. Всего с детьми было проведено по 8 индивидуальных занятий в месяц с каждым. За весь период исследования с детьми было проведено по 48 индивидуальных занятий.

Наблюдения за обучающимися, в ходе проводимого исследования, показали, что все дети-респонденты контактировали со специалистами УРООПДА «Открытый мир». Ребята отзывались на приглашение взрослого включиться в процесс, принимали задания и пытались их выполнить. Также было отмечено, что некоторые дети приступали к выполнению упражнений, не выслушав до конца инструкцию и не разобравшись в задании, другие же не могли включиться в процесс с первого раза. Поэтому вся коррекционно-обучающая работа и исследование проводились на основании предварительной диагностики, с учетом тяжести нарушений детей и их индивидуальных особенностей.

Результаты констатирующего этапа исследования показали необходимость разработки и проведения коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра по развитию когнитивных навыков, навыков самостоятельности и самообслуживания, навыков социальной адаптации и коммуникации.

В зависимости от результатов тестирования и наблюдения, были составлены коррекционно-обучающие программы с учетом индивидуальных потребностей, за основу был принят начальный уровень развития ребенка. Были расставлены приоритеты в планируемом обучении, определено, каким навыкам следует обучать ребенка в первую очередь, и учтено, как ребенок сможет применять полученные знания в повседневной жизни.

Результаты исследования продемонстрировали, что психологические коррекционные программы, разработанные с использованием методов прикладного анализа поведения, были эффективны в обеих группах детей, участвующих в исследовании. Было доказано, что все участники исследования достигли более высокого уровня развития необходимых навыков, чем до начала обучения.

Однако, по данным контрольного среза, наилучшие результаты были диагностированы у детей из группы, в которой обучение происходило в присутствии их родителей.

Преимущество группы с участием родителей состояло в том, что родители имели возможность наблюдать за ходом коррекционного занятия, и, получая домашнее задание от педагога, дома неоднократно закрепляли полученные знания по визуальному образцу и согласно своим конспектам. Родители видели, какие приемы коррекции нежелательного поведения использовал специалист и в какие моменты он поощрял ученика, тем самым в домашней обстановке они формировали правильные поведенческие реакции ребенка, отрабатывали необходимые задания по примеру педагога. С помощью специалистов родители применяли необходимые инструменты и стратегии прикладного анализа поведения в домашней обстановке и, тем

самым, наилучшим образом способствовали обобщению и закреплению необходимых навыков в естественной среде.

Следовательно, обучение ребенка с расстройствами аутистического спектра нужным ему навыкам происходило быстрее и успешнее.

Также родители имели возможность насыщать домашнюю обстановку необходимыми учебными и игровыми материалами. Родители учеников, не присутствовавших на коррекционных занятиях по различным причинам, полученные навыки применяли в большинстве случаев не корректно. Это происходило в большей степени по причине отсутствия у них наглядного примера работы с их ребенком и возможности последовательно и целенаправленно применять методы прикладного анализа поведения в домашних условиях.

Дети из данной группы показывали также положительные результаты обучения в учебно-развивающей среде, но дома их навыки формировались гораздо медленнее из-за отсутствия участия родителей в коррекционно-развивающем процессе.

Следовательно, целесообразность применения методов прикладного анализа поведения для обучения детей с расстройствами аутистического спектра не только научно обоснована, но и эмпирически доказана.

Качественный анализ результатов исследования выявил позитивный рост уровня развития навыков у всех детей с РАС, принимавших участие в исследовании, и подтвердил эффективность апробированных программ.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что психологическая помощь ребенку с расстройством аутистического спектра будет успешной при условии целенаправленного применения психологических коррекционных программ на основе методов прикладного анализа поведения, а эффективность применения данных программ в значительной мере зависит от степени участия родителей в коррекционно-развивающем процессе, что подтверждает гипотезу исследования.

Заключение

Актуальность проблемы коррекции расстройств аутистического спектра связана с тем, что количество детей с данными нарушениями в мире неуклонно растет.

Дети с расстройствами аутистического спектра нуждаются в непрерывном и компетентном медико-психолого-педагогическом сопровождении, которое обеспечивается комплексной работой различных специалистов.

В последние годы в области коррекции расстройств аутистического спектра появилось множество различных психолого-педагогических подходов.

В настоящее время одним из самых эффективных методов коррекции расстройств аутистического спектра является прикладной анализ поведения. Это интенсивная обучающая программа, которая основывается на поведенческих технологиях и психологических методах обучения. Она призвана помочь ребенку с ограниченными возможностями здоровья приспособиться к окружающей среде и полноценно адаптироваться в социуме.

Прикладной анализ поведения заложен в основу самых результативных программ в мире, нацеленных на коррекцию детей с аутизмом. Научные и практические исследования, которые велись на протяжении многих лет, подтверждают ценность его методик. В распоряжении поведенческих специалистов находится огромное количество инструментов и научных разработок для коррекции нарушений в развитии детей.

Результатами правильно организованного подхода является приобретение и закрепление навыков самостоятельности, коммуникации, социальной адаптации и социального взаимодействия.

При этом минимизируются проявления нежелательного поведения, снижается уровень повторяющегося поведения, препятствующего обучению и усвоению новых навыков.

Ребенок с ограниченными возможностями здоровья с помощью поведенческой терапии может эффективно подготовиться к полноценному вхождению в социум, с правом получения качественного образования.

Главная цель, которую преследует прикладной анализ поведения в разрезе психологической помощи – дать ребенку необходимые инструменты для самостоятельного изучения и освоения окружающего мира.

Основной фокусом направленности метода поведенческой коррекции детского аутизма является благополучие ребенка.

Несмотря на любые отклонения в своем развитии, ребенок с расстройством аутистического спектра должен адаптироваться к жизни в обществе как можно быстрее и эффективнее. Помочь ему в этом призваны соответствующие специалисты и, конечно же, его родители.

В рамках данного исследования была подтверждена гипотеза о том, что эффективность психологических коррекционных программ на основе методов прикладного анализа поведения при обучении ребенка с расстройством аутистического спектра зависит от участия родителей ребенка в коррекционно-развивающем процессе.

Исследование продемонстрировало, что включение родителей в учебный процесс благоприятным образом отражается на приобретении их ребенком необходимых навыков: самостоятельности, коммуникации, социального взаимодействия, социальной адаптации и когнитивных навыков, а также значительно снижают проявления негативного, нежелательного поведения ребенка.

По результатам проведенной работы было определено, что дети с расстройствами аутистического спектра, получающие поддержку и помощь своих родителей в ходе коррекционно-развивающего процесса, лучше адаптируются в дошкольных и школьных образовательных учреждениях,

более успешны при индивидуальном обучении с соответствующими специалистами.

Таким образом, участие родителей в терапевтическом процессе является необходимым условием его успеха.

Психологическое вмешательство на основе прикладного анализа поведения при целенаправленном и грамотном применении его инструментов становится не просто образовательной методикой, а новым образом жизни семьи, с возможностью дальнейшего роста и развития, как ребенка, так и его родителей.

Психологические коррекционно-развивающие программы для детей с расстройствами аутистического спектра, разработанные в рамках данного исследования, имеют ценность для специалистов реабилитационных центров сопровождения детей с нарушениями, для психологов и коррекционных педагогов в дошкольных образовательных учреждениях, а также для родителей детей при обучении в домашних условиях.

Проведенное исследование дает фактический и методический материал, позволяющий специалистам (психологам, дефектологам, коррекционным педагогам) подобрать наиболее эффективные программы для проведения коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра при подготовке их к школе.

Список используемой литературы

1. Багарадникова Е. В. Вопросы консультирования родителей, имеющих детей с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2018. Том 16. № 4. С. 35-41.
2. Баенская Е. Р., Никольская О. С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. М. : Теревинф, 2011. 318с.
3. Баенская Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). М. : Теревинф, 2014. 112 с.
4. Баниэль А. Дети с неограниченными возможностями. М. : Альпина Паблишер, 2020. 320с.
5. Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS. М. : Теревинф, 2011. 416 с.
6. Винеvская А. Развитие ребенка с аутизмом. Методическое пособие. М. : Издательские решения, 2016. 210с.
7. Грей К. Социальные истории. Инновационные методики для развития социальной компетентности у детей с аутизмом. Екб. : Рама Паблишинг, 2018. 429с.
8. Гриспен С., Уидер С. На «ты» с аутизмом. М. : Теревинф, 2016. 210с.
9. Делани Тара. Развитие основных навыков у детей с аутизмом. Екб. : Рама-Паблишинг, 2014. 266с.
10. Джамелова Г. П. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с расстройством аутистического спектра в инклюзивном пространстве. М. : Флинта, 2018. 82с.
11. Дыбошина Е. А., Гаврилова Н. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с РАС 6-7 лет. М. : Omni Scriptum Publishing KS, 2019. 52с.
12. Ефимов О. И. Аутизм дружбе не помеха. Книга о социальной адаптации детей с аутизмом. М. : Диля, 2015. 36с.

13. Ермолаева Е. Е., Казьмин А. М., Мухамедрахимов Р. Ж., Самарина Л. В. О ранней помощи детям и их семьям // Аутизм и нарушения развития. 2017. Том 15. № 2. С. 4–18.
14. Загуменная О. В., Васильева А. В., Кистень В. В., Петрова О. М. Организация среды при обучении детей с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2018. Том 16. № 1. С. 13–17.
15. Закревская О. В. Развивайся, малыш. Система работы по профилактике отставаний и коррекции отклонений в развитии детей раннего возраста. М. : Гном, 2014. 85с.
16. Ихсанова С. В. Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками. СПб. : Детство Пресс, 2017. 208 с.
17. Каченовская Т., Кагарлицкий О. Особенности работы логопеда с детьми, имеющими РАС. М. : Omni Scriptum Publishing KS, 2018. 64 с.
18. Керре Н. О. Особенности дети. М. : Альпина Паблишинг, 2018. 364 с.
19. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге. М. : Теревинф, 2015. 236с.
20. Колганова В. С. Нейропсихологические занятия с детьми. М. : Айрис-пресс, 2015. 416 с.
21. Костина И. А. Консультирование родителей детей с аутизмом // Детский аутизм: исследования и практика. 2018. Том 16. № 2. С. 333–344.
22. Крановиц Кэрл. Разбалансированный ребенок. Спб. : Редактор, 2012. 378с.
23. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего аутизма. М. : Просвещение, 1991. 96 с.
24. Лиф Р., Макэкен Д. Идет работа. Стратегии работы с поведением. М. : ИП Толкачев, 2016. 608с.
25. Лиф Р., Митч Т. Есть контакт! Социализация людей с аутизмом с помощью прикладного анализа поведения. М. : ИП Толкачев, 2018. 448с.
26. Лич Д. Прикладной анализ поведения. М. : Оперант, 2015. 176с.

27. Макдональд Р., Лангер С. Различаем и сопоставляем. Обучение детей с РАС базовым навыкам дискриминации на основе прикладного анализа поведения. М. : Рама Паблишинг, 2019. 248с.

28. Манелис Н. Г., Хаустов А. В, Никитина Ю. В., Солдатенкова Е. Н. Ребенок с РАС идет в детский сад. Методические рекомендации. М. : Фонд содействия решению проблем аутизма в России «Выход», 2014. 104с.

29. Манелис Н. Г., Волгина Н. Н., Никитина Ю. В., Панцырь С. Н. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие. М. : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 94 с.

30. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом. СПб. : Эко-Вектор, 2014. 335с.

31. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям и подросткам с расстройствами поведения. СПб. : Речь, 2010. 384 с.

32. Мелешкевич О., Эрц Ю. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями в развитии. С. : Бахрах-М, 2015. 208 с.

33. Марлен К., Герхардт П. Визуальная поддержка. Система действенных методов для развития навыков самостоятельности у детей с аутизмом. Екб. : Рама Паблишинг, 2018. 261 с.

34. Мидоус Т. Как учить детей с аутизмом бытовым навыкам? [Электронный ресурс]: Сайт Фонда содействия решению проблем аутизма в России «Выход». URL: <https://outfund.ru/kak-uchit-detej-s-autizmom-bytovym-navyukam/> (дата обращения: 10.05.2020).

35. Митрофанова Г. В. Об эффективности взаимодействия образовательной организации с родителями детей, имеющих РАС // Аутизм и нарушения развития. 2018. Том 16. № 4. С. 42–46.

36. Морозов С. А. Выявление риска развития расстройств аутистического спектра в условиях первичного звена здравоохранения у

детей раннего возраста. Методическое пособие. М. : Фонд содействия решению проблем аутизма в России «Выход», 2014. 104с.

37. Морозов С. А., Морозова Т. И. Воспитание и обучение детей с аутизмом (дошкольный возраст). С. : Книжное издательство, 2017. 324 с.

38. Морозов С. А. Современные подходы к коррекции детского аутизма. Обзор и комментарии. М. : Добрый век, 2010. 102 с.

39. Морозов С. А., Морозова С. С., Морозова Т. И. Некоторые особенности ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2017. Том 15. № 2. С. 19–31.

40. Морозова С. С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. М. : Добрый век, 2013. 363 с.

41. Никольская О. С. Аутичный ребенок - пути помощи. М. : Теревинф, 2000. 336 с.

42. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей. М. : Теревинф, 2016. 236с.

43. Панюшкина Н. К. Проблемы реализации ФГОС ОВЗ для детей с РАС в условиях массовой школы. М.:Omni Scriptum Publishing KS, 2019. 52с.

44. Письменная Н. В. Об аутизме [Электронный ресурс]: Сайт Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра. URL: <https://autism-frc.ru/autism/about/53/> (дата обращения: 02.03.2020)

45. Роджерс С. Дж., Доусон Дж., Висмара Л.А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом. Екб. : Рама Пабблишинг, 2016. 416 с.

46. Роджерс С. Дж., Доусон Дж. Учебник по денверской модели раннего вмешательства для детей с аутизмом. М. : ИП Толкачев, 2019. 432с.

47. Семаго Н. Я, Семаго М. М. Создание специальных условий в образовательном учреждении для детей с расстройствами аутистического спектра. Методический сборник. М. : Инклюзивное образование, 2012. 56 с.

48. Симашкова Н. В. Расстройства аутистического спектра у детей. М. : Авторская Академия, 2013. 264с.
49. Стребелева Е. А., Мишина Г. А. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии. М. : Парадигма, 2015. 212с.
50. Тихомирова, Ю. В. Обзор исследований, посвященных изучению и способам применения прикладного анализа поведения [Электронный ресурс]: Молодой ученый. 2020. № 23. С. 564-566. URL: <https://moluch.ru/archive/313/71339/> (дата обращения: 27.05.2020).
51. Тюлина В. Б. Воспитание ребенка с аутизмом в семье. М. : Владос, 2018. 204с.
52. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 № 1598. URL: <https://base.garant.ru/70862366/> (дата обращения: 19.04.2020)
53. Феррои Л. М., Панюшева Т. Д. Формирование навыков общения у детей с нарушениями развития // Детский аутизм: исследования и практика. С. 368–380.
54. Хаустов А. В. Развитие речевой коммуникации у детей с аутистическими нарушениями // Детский аутизм: исследования и практика. С. 208–235.
55. Ширли К. Как жить с аутизмом? Психолого-педагогические рекомендации по работе с детьми с аутизмом. М. : Институт общегуманитарных исследований, 2018. 204с.
56. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА. Екб. : Рама Пабблишинг, 2014. 205с.

Приложение А

Изменение уровней развития основных навыков детей с РАС в группах А и Б

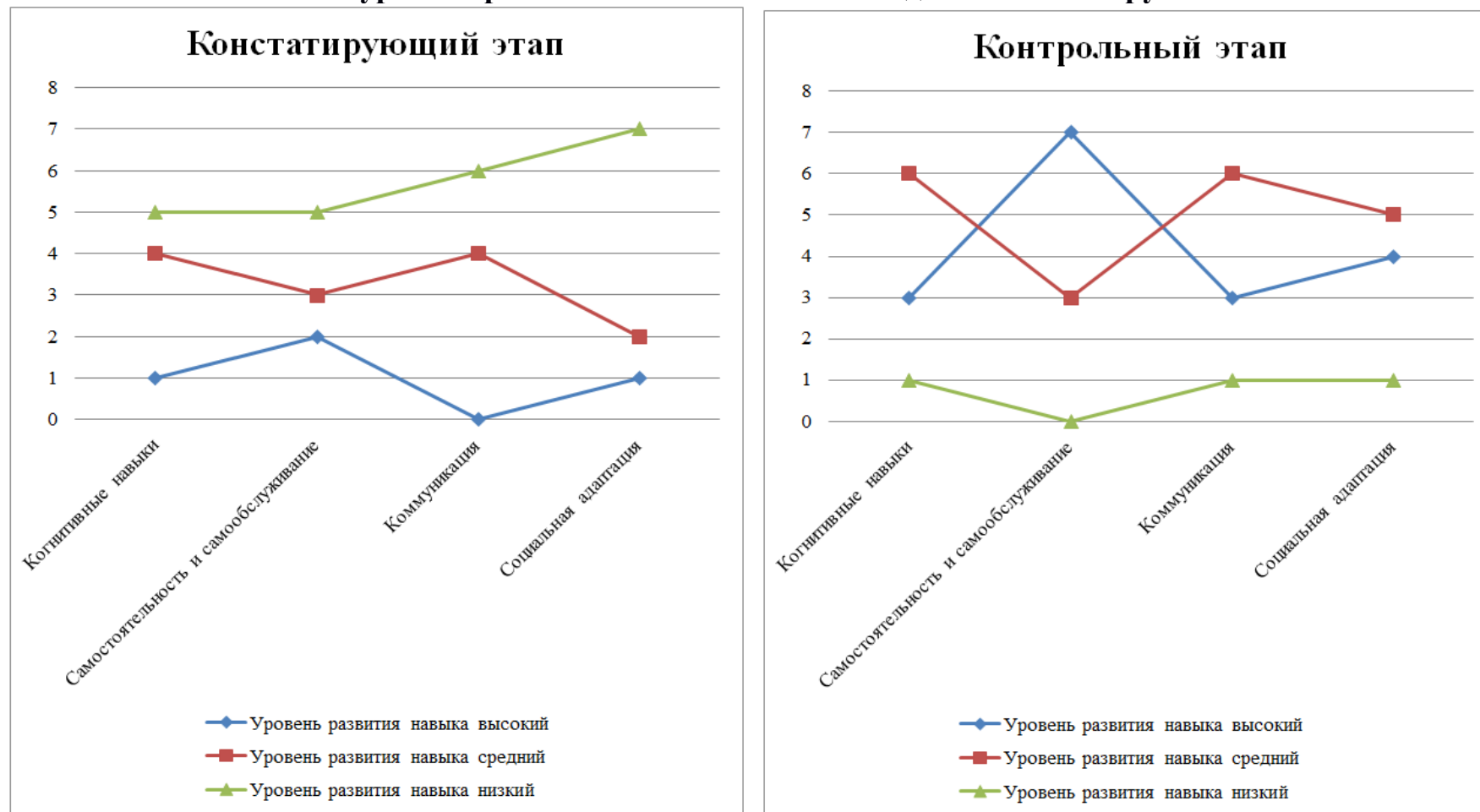


Рисунок А.1 – Изменение уровней развития основных навыков детей с РАС в группе А

Продолжение Приложения А

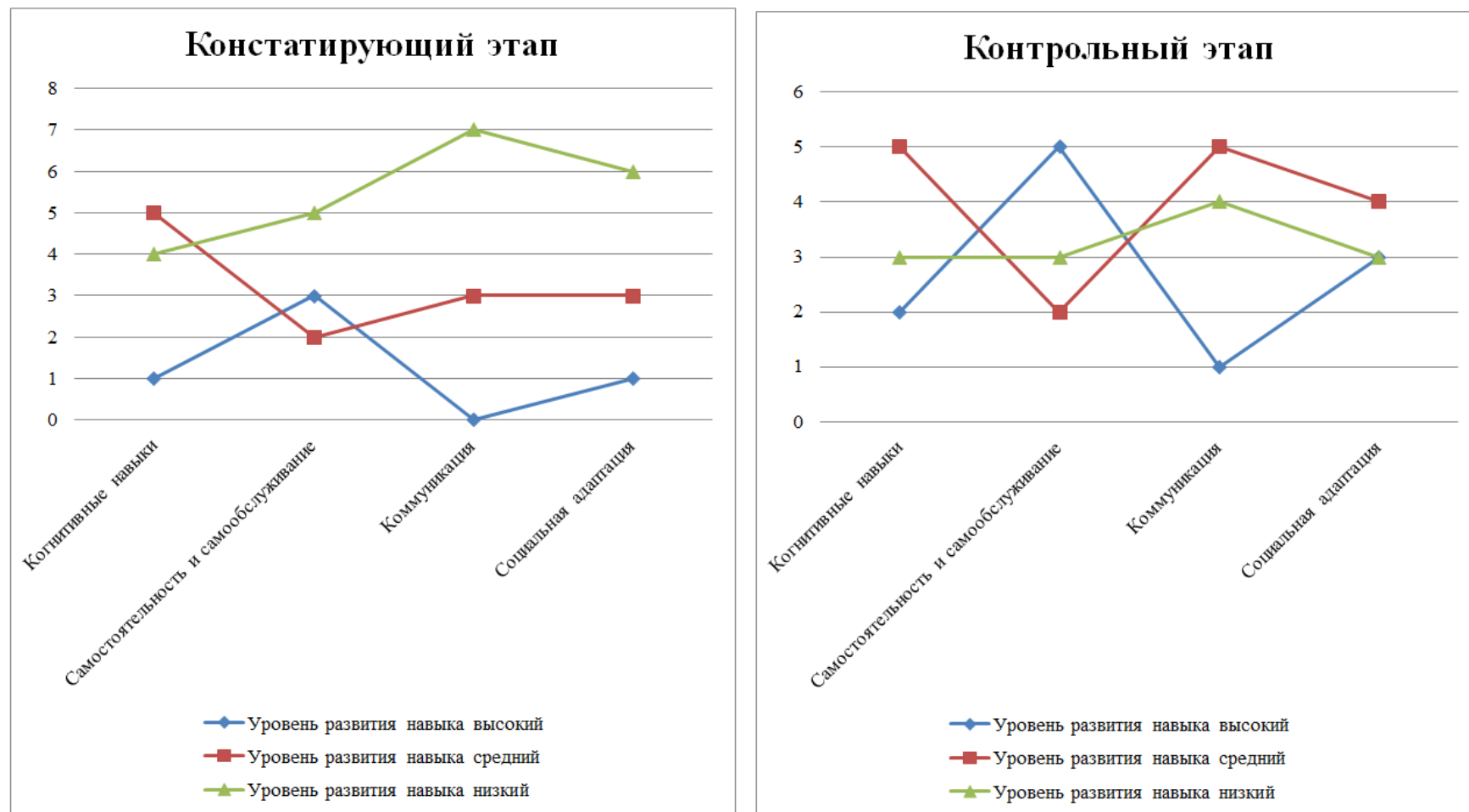


Рисунок А.2 – Изменение уровней развития основных навыков детей с РАС в группе Б