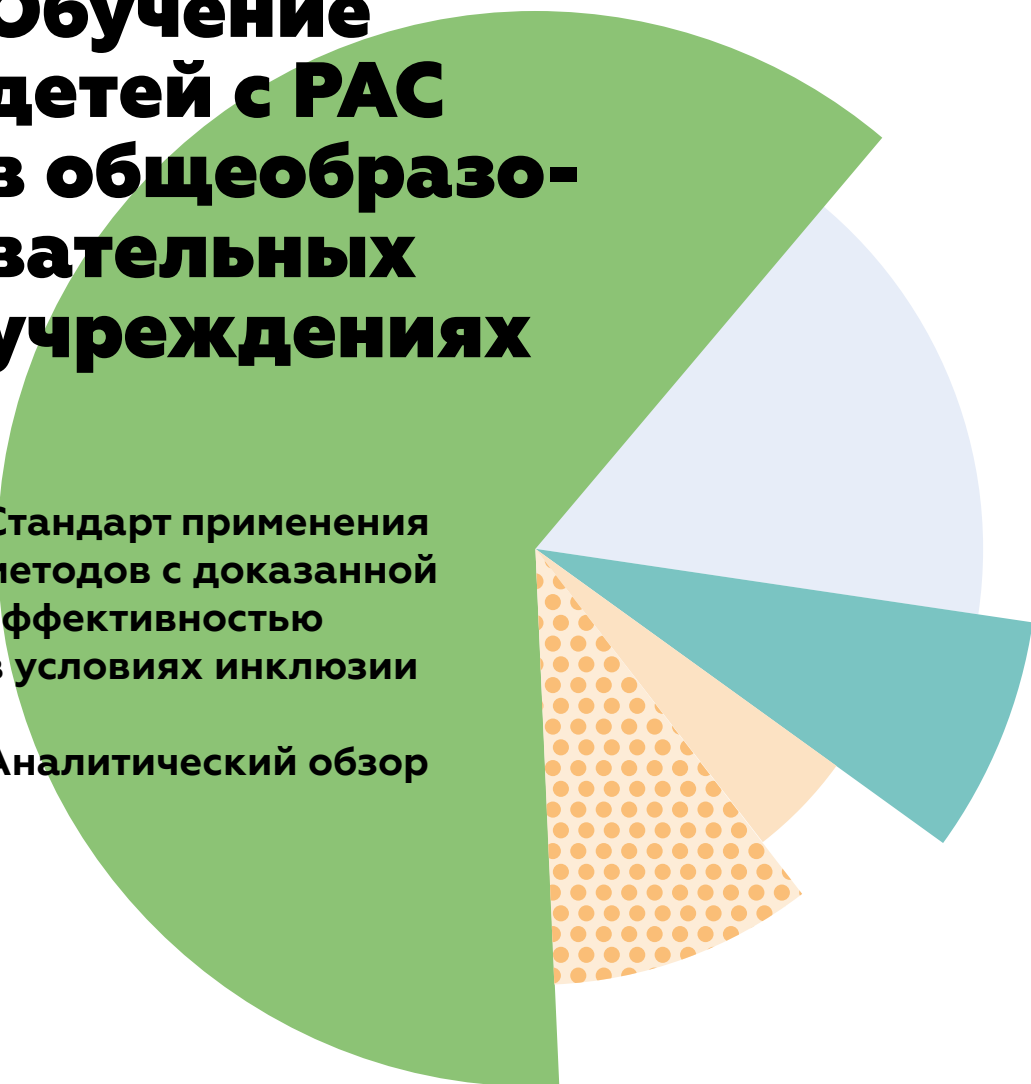


Обучение детей с РАС в общеобразо- вательных учреждениях

Стандарт применения
методов с доказанной
эффективностью
в условиях инклюзии

Аналитический обзор



Подготовка материала организована Ассоциацией «АУТИЗМ-РЕГИОНЫ» в рамках проекта «НИИ: НАУКА И ИНКЛЮЗИЯ» при участии специалистов Научного центра когнитивных исследований [Университета «Сириус»](#) и Профессионального союза поведенческих аналитиков ([ПСПА](#)). Проект реализуется с использованием гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества, предоставленного [Фондом президентских грантов](#), при содействии [Благотворительного фонда «Абсолют-Помощь»](#) и Благотворительного фонда «Выход».

Материал распространяется Ассоциацией «АУТИЗМ-РЕГИОНЫ» среди партнеров проекта и специалистов, участвующих в мероприятиях Ассоциации. Материал не предназначен для публикации на ресурсах сторонних организаций, полного или частичного использования текста в любых материалах и публикациях без письменного согласования с Ассоциацией «АУТИЗМ-РЕГИОНЫ».

© Ассоциация некоммерческих организаций, созданных родителями и близкими детей с расстройствами аутистического спектра и другими нарушениями нейроразвития, «АУТИЗМ-РЕГИОНЫ»

Обучение детей с РАС в общеобра- зовательных учреждениях

Стандарт применения методов
с доказанной эффективностью
в условиях инклюзии

Коллектив авторов:

Евгения Лебедева

Юлия Кузнецова

Татьяна Овсянникова

Тамара Соломатина

Оксана Таланцева

Елена Маленкина

Екатерина Заломова

Ксения Афанасьева

Дизайн и верстка:

Виктория Иванова

Корректурa:

Маргарита Сидорова

Москва

Ассоциация «Аутизм-Регионы»

2023

Методическое

пособие

Содержание

5	Введение
7	Методология
7	Методология разработки стандарта
8	Методы и стратегии, наиболее часто применяемые в условиях инклюзии (по результатам оценки)
13	Результаты оценки успешности методов
13	Участники оценки (исследования)
17	Оценка успешности применения методов формирования социальных навыков
26	Оценка успешности применения методов формирования коммуникативных навыков
35	Оценка успешности применения методов работы с проблемным поведением
39	Критерии успешности применения методов с доказанной эффективностью при обучении детей с РАС в условиях инклюзии
43	Заключение
45	Список литературы

Введение

В России, по данным Ассоциации «Аутизм-Регионы», сегодня функционируют около 200 организаций, созданных родителями и близкими людей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Более трети из них (75 НКО из 28 регионов России) состоят в Ассоциации «Аутизм-Регионы», которая в настоящее время является самым масштабным объединением родительского сообщества в теме аутизма.

Одним из приоритетов деятельности Ассоциации является создание системы помощи людям с РАС на протяжении всего жизненного пути, основанной на методах с научно доказанной эффективностью.

Флагманским направлением, с которого начались развитие и институционализация Ассоциации, является деятельность в сфере инклюзивного образования и тиражирования моделей «Ресурсный класс» [1] в общеобразовательных школах и «Ресурсная группа» в детских садах.

При реализации моделей «Ресурсный класс» (далее – РК) и «Ресурсная группа» (далее – РГ) применяются методы с научно доказанной эффективностью в зависимости от индивидуальных потребностей каждого ребенка (ученика) с РАС. Но основная сложность состоит в том, что большинство этих методов разрабатывалось в клинических условиях, их эффективность оценивалась в жестко структурированной среде. В то время как естественная социальная среда, такая как школа, требует значительно больших усилий от практиков, чтобы применение методов действительно привело к социально значимому результату.

Опрос родителей детей с РАС, проведенный Ассоциацией до старта проекта, показал, что дети демонстрируют разнообразные виды проблемного поведения (самоагрессия, агрессия, стереотипное поведение, убежание, вокализации) в школах и детских садах. Несмотря на то что специалисты, работающие в образовательных учреждениях, применяют методы прикладного анализа поведения, примерно половина опрошенных родителей отмечает, что дети большую часть учебного времени проводят вне инклюзивной среды.

Примерно 45% родителей детей с РАС говорят о том, что учебное время ребенка было сокращено из-за его проблемного поведения, что может быть связано с отсутствием опыта у специалистов школ и детских садов в работе с проблемным поведением обучающихся.

С учетом гетерогенности РАС [2] и, как следствие, потребности в индивидуализации вмешательств и обучения каждого ребенка с РАС у некоммерческих организаций в сфере аутизма и специалистов ресурсных классов и групп существует запрос на повышение качества своей деятель-

ности, выстраивание эффективной системы сбора и анализа данных, принятие клинических решений на основе этого анализа в работе методами с научно доказанной эффективностью.

В рамках проекта «НИИ: НАУКА И ИНКЛЮЗИЯ» экспертная группа, включающая специалистов в сфере образования, прикладного анализа поведения и ученых, занимающихся изучением РАС, сформулировала основные положения стандарта, которые могут помочь специалистам унифицировать работу в рамках моделей «Ресурсный класс» и «Ресурсная группа».

Документ основан на данных, полученных Ассоциацией «Аутизм-Регионы» на 48 практических площадках, работающих в рамках моделей «Ресурсный класс» и «Ресурсная группа» в 12 регионах России.

Основной целью стандарта является оказание практической помощи специалистам сферы инклюзивного образования в унификации сбора и анализа данных, заполнения документации, а также в выборе методов с научно доказанной эффективностью.

Задачи стандарта:

- унифицировать подходы к организации, сбору и анализу данных, оценке эффективности деятельности в рамках инклюзивных моделей РК и РГ;
- представить результаты применения методов работы с проблемным поведением, методов развития коммуникативных и социальных навыков с научно доказанной эффективностью в рамках исследования;
- оценить достижение социального эффекта работы над основными барьерами инклюзивного обучения детей и подростков с РАС по критериям, сформулированным родительским сообществом.

Методология

Методология разработки стандарта

Для разработки стандарта специалисты проекта Ассоциации «Аутизм-Регионы» провели индивидуальную оценку навыков и работы над проблемным поведением у 413 детей с РАС в возрасте 3–17 лет.

Для сбора данных применялись единые для всех площадок проекта формы ([ознакомиться с примером формы](#)), разработанные с участием супервизоров и кураторов проекта. Нам было важно получить объективные данные, отражающие реальную картину работы специалиста с каждым ребенком, и ранжировать по частоте применяемые методы и их успешность в формировании социальных и коммуникативных навыков и снижении проблемного поведения.

На всех площадках проекта использовались инструменты тестирования для оценки динамики развития навыков. Такие как ABLLS-R [3,4,5], VB-MAPP [6,7,8,9,10], EFL [11] и AFLS [12,13] в начале и в конце проекта.

Для оценки социальной успешности применения методов с научно доказанной эффективностью экспертная группа по итогам обсуждений с родителями (законными представителями) детей с РАС, участвовавших в проекте, сформулировала 5 основных критериев:

1. Время в инклюзии.
2. Участие в групповом обучении.
3. Время в школе.
4. Потребность в тьюторской поддержке.
5. Участие во внеурочной деятельности.

В качестве дополнительных критериев успешности применения методов также были выделены «Обучение начальным трудовым навыкам (для средней школы)» и «Средний балл по трем предметам (математика, письмо, чтение)». Однако в текущий анализ эти данные ввиду малого количества наблюдений (N=20) включены не были.

Обобщение и анализ данных проводились при участии кураторов и супервизоров по прикладному анализу поведения. Полученные [результаты](#) составляют основу настоящего стандарта и показывают результаты оценки эффективности применения методов работы с проблемным поведением и методов формирования коммуникативных и социальных навыков на представленной в исследовании выборке.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием программы SPSS 23.0 («Статистический пакет для общественных наук»).

Методы и стратегии, наиболее часто применяемые в условиях инклюзии (по результатам оценки)

Основным принципом работы Ассоциации «Аутизм-Регионы» является опора на науку и применение исключительно методов (вмешательств) с научно доказанной эффективностью, которые способны обеспечить максимально положительный результат для развития ребенка с РАС и улучшить качество его жизни.

Многие из этих методов с научно доказанной эффективностью [14] за последнее десятилетие благодаря усилиям и активности родительского сообщества стали доступны в России и легли в основу системной помощи детям и подросткам с РАС.

В этом разделе мы представляем те из них, которые, согласно результатам нашего исследования, наиболее часто применялись специалистами при обучении детей с РАС новым навыкам и при работе с проблемным поведением в условиях инклюзии.

Ознакомиться с описанием методов с научно доказанной эффективностью можно в русскоязычном издании **«Аутизм. Энциклопедия»**.

Обучение в естественной среде (Naturalistic intervention, NI, или естественное обучение)

Применение принципов прикладного анализа поведения в естественных условиях ежедневной рутины ученика в течение учебного дня. Под естественными условиями подразумевается то, что обучение происходит не за столом или партой в отдельной комнате для терапии, а там, где этот навык обычно применяется.

Шейпинг (формирование реакции)

Метод, в ходе которого систематически и дифференцированно подкрепляются последовательные приближения к конечному желательному поведению. При этом создают последовательность постепенно изменяющихся классов реакций, каждый из которых представляет собой все

большее приближение к конечному поведению. Реакции того или иного класса выбираются на основании их сходства с целевым поведением.

Обучение отдельными блоками (Discrete trial training, DTT)

Это (чаще всего) индивидуальный подход к обучению, используемый для планомерного, контролируемого и систематического обучения навыкам. Характеризуется повторяющимися пробами, каждая из которых имеет четкое начало и конец. Данный метод основывается на интенсивной отработке отдельных реакций. В процессе применения данного метода специалист использует несколько обучающих блоков, повторение которых помогает закрепить нужную реакцию.

Формирование поведенческой цепочки

Это метод обучения сложным навыкам, состоящим из множества шагов. В данном случае сложный навык означает, что навык складывается из разных действий, которые объединяются в цепочку, и только выполнение всей цепочки позволяет добиться конечной цели. Формирование поведенческой цепочки нужно тогда, когда ребенок может выполнить отдельные шаги, но не может выполнить всю цепочку без поддержки специалиста. Существует три вида формирования поведенческой цепочки: в обратной последовательности, в прямой последовательности и целиком.

Смешанные блоки

Метод, при котором обучение новым навыкам чередуется с повторением уже изученного материала. Для удобства специалиста каждая инструкция пишется на карточке определенного цвета, для каждой сферы свой цвет. Специалист формирует колоду карточек с заданиями, которые ребенок уже выполняет, и добавляет несколько карточек с целевыми заданиями. Обучение чаще всего проходит за столом в быстром темпе.

Точное обучение

Это система планирования и оценки обучения, позволяющая выбирать цели для обучения, на постоянной основе оценивать прогресс обучения и принимать решения об изменениях в процессе обучения на основе данных, представляемых в полупологарифмических графиках. Точное обучение часто включает в себя тренировку беглости и аккуратности в демонстрации уже освоенных навыков.

Стратегии работы с проблемным поведением

Проактивные стратегии, направленные на предотвращение возникновения проблемного поведения:

Дифференцированное подкрепление альтернативного поведения (DRA): процедура, при которой подкрепляется функционально эквивалентное поведение, альтернативное проблемному, то есть поведение, имеющее ту же функцию, что и проблемное поведение, но более приемлемое.

Дифференцированное подкрепление низкой частоты реакций (DRL): процедура, при которой ребенок получает подкрепление, если количество эпизодов проблемного поведения не превышает заданного критерия в определенный промежуток времени или не проявляется в определенный промежуток времени после предыдущей реакции.

Дифференцированное подкрепление несовместимого с проблемным поведения (DRI) – метод подкрепления замещающего поведения, которое топографически не может проявляться одновременно с проблемным поведением, при этом не является функционально-эквивалентным (не имеет ту же функцию, что и проблемное поведение).

Дифференцированное подкрепление отсутствия поведения (нулевой частоты поведения) (DRO) – метод работы с проблемным поведением, при котором подкрепляется отсутствие поведения за определенный промежуток времени.

Обучение альтернативной/дополнительной коммуникации – обучение одной из систем коммуникации, позволяющей ребенку, который не использует вокальную речь или использует ее ограниченно, быть понятым другими людьми (жестовая коммуникация, система коммуникации с помощью обмена картинками и так далее).

Тренинг функциональной коммуникации – процедура, направленная на замещение проблемного поведения, имеющего коммуникативную функцию, приемлемыми способами коммуникации с той же функцией [15].

Социальные истории – вмешательство, направленное на обучение новым социальным навыкам, заключающееся в составлении истории (обычно в картинках) о предстоящих событиях: что стоит ожидать и как следует себя вести [16].

Визуальная поддержка – методы предоставления визуальной опоры для облегчения понимания ситуации и восприятия информации,

используемые как для формирования новых навыков, так и при работе над проблемным поведением [17].

Поведенческий договор – метод работы с проблемным поведением, заключающийся в точном описании в письменной или визуальной форме того, что должен сделать человек, чтобы получить подкрепление, и самого подкрепления.

Тренинг ожидания – обучение ребенка ожиданию доступа к желаемым предметам и видам деятельности с демонстрацией социально-приемлемого поведения.

Систематическая десенсибилизация – метод, основанный на систематическом (постепенном) уменьшении чувствительности человека к предметам, событиям или людям, вызывающим тревожность и страхи. Используется при работе с проблемным поведением, возникающим из-за повышенной чувствительности к какому-либо воздействию.

Необусловленное подкрепление – метод управления мотивационными условиями, при котором подкрепление предъясняется с определенным интервалом вне зависимости от поведения для создания эффекта понижающих мотивационных условий для проблемного поведения.

Обучение техникам саморегуляции и релаксации – методики обучения техникам расслабления и саморегуляции в ситуациях тревоги и страха.

Тренинг с опорой на навыки – метод работы с проблемным поведением, позволяющий заменить привычное проблемное поведение социально приемлемой коммуникативной реакцией, а также развить навыки толерантности и демонстрации контекстуально обусловленного поведения.

Методы сенсорной интеграции – методы коррекции повышенной или пониженной чувствительности к различным стимулам.

Модификация условиями среды, или antecedentes, – метод, заключающийся в анализе предшествующих поведению средовых факторов (antecedents) и их изменении для уменьшения возможности появления эпизодов проблемного поведения.

Реактивные стратегии, направленные на прекращение эпизода проблемного поведения:

Гашение – прекращение предоставления подкрепления проблемного поведения, которое ранее подкреплялось.

Блокирование и перенаправление реакции – процедура, при которой проблемное поведение блокируется и происходит переключение на альтернативное поведение с помощью подсказок или инструкций. Блокирование реакции не обязательно происходит физически: если это вокальная стереотипия, блокирование и перенаправление происходит путем предоставления инструкций для переключения на замещающее или альтернативное поведение.

Штрафы – процедура, при которой применяется отрицательное наказание, когда после нежелательного поведения устраняется определенная часть подкрепления, что снижает будущую частоту данного поведения.

Коррекция последствий поведения (сверх-коррекция) – основанный на положительном наказании метод, при котором от того, кто совершил проблемное поведение, тут же требуют, чтобы он проделал ощутимую работу, прямо или косвенно связанную с результатами данного поведения.

Результаты оценки успешности методов

Участники оценки (исследования)

В рамках проекта были получены данные о результатах применения методов с научно доказанной эффективностью для работы над проблемным поведением и обучения социальных/коммуникативным навыкам 67 детей с РАС, обучающихся в рамках модели «Ресурсная группа», и 346 детей и подростков с РАС, обучающихся в рамках модели «Ресурсный класс» в общеобразовательных школах (Табл. 1).

Регион	Количество детей с РАС в РГ	Количество обучающихся с РАС в РК
Алтайский край	–	6
Новосибирская область	14	44
Республика Северная Осетия – Алания	–	22
Республика Марий Эл	–	6
Республика Татарстан	31	50
г. Москва	–	25
Новгородская область	6	14
г. Санкт-Петербург	–	32
Ставропольский край	–	21
Республика Башкортостан	10	33
Краснодарский край	–	4
Республика Алтай	–	6
Белгородская область	6	28
Липецкая область	–	55
Итого:	67	346

Табл. 1. Количество детей, включенных в проект и обучающихся в условиях инклюзии.

Ввиду ограниченности данных из РГ по регионам и значительно меньшего количества наблюдений в описанный далее анализ были включены только дети, обучающиеся по модели РК.

Из 346 детей с РАС, обучающихся по модели «Ресурсный класс», 25 участников были исключены из анализа ввиду значительного количества пропущенных данных (менее двух тестирований по описанным выше методам оценки уровня развития навыков в течение проекта). Таким образом, в финальную выборку был включен 321 ребенок от 6,7 до 17,9 года ($M = 11,6$).

Соотношение по полу составило 3:1 – 75,4% мальчиков и 24,6% девочек (242 чел. и 79 чел. соответственно).

Обучаются в начальной школе 86,3%, или 277 детей с РАС (Рис. 1). Как показывают данные оценки, благодаря проекту 135 первоклассников с РАС (42% целевой группы проекта) смогли обучаться в ресурсных классах в общеобразовательных школах с применением методов с научно доказанной эффективностью, что говорит о расширении доступа все большему количеству детей с РАС к образованию совместно с нейротипичными сверстниками.

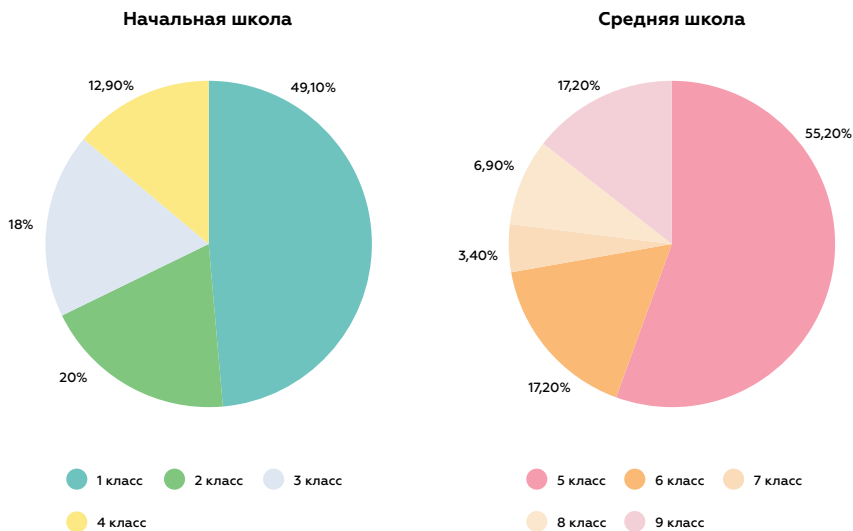


Рис. 1. Распределение количества детей по уровням школьного образования.

Более 35% детей с РАС обучаются по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с РАС 8.2 и 8.3. (Рис. 2).

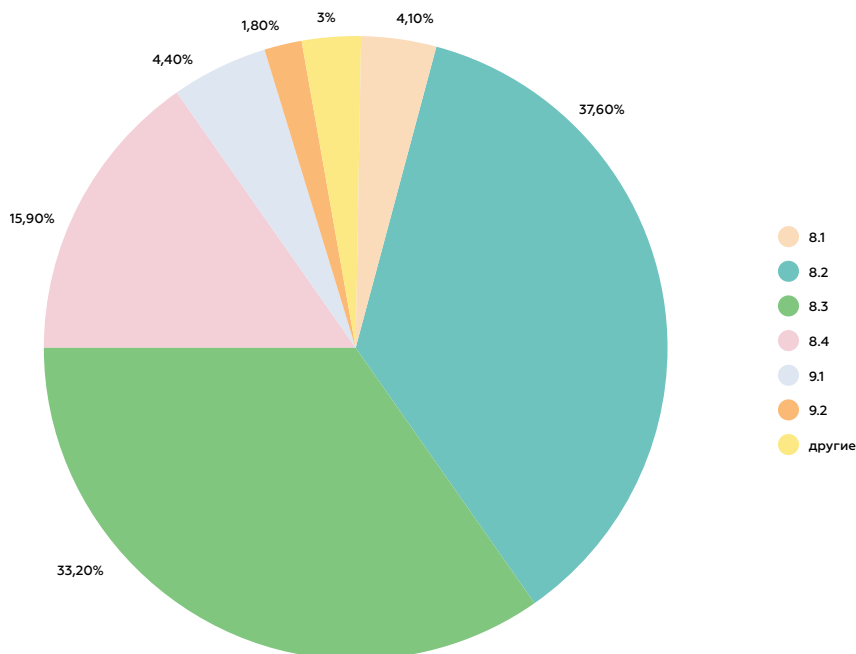


Рис. 2. Доля детей, обучающихся по разным вариантам адаптированных программ.

Все участники исследования были разделены на три группы в зависимости от адаптированной общеобразовательной программы (АООП), рекомендованной Психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК). В первую группу попали дети и подростки с РАС, обучающиеся по адаптированным основным образовательным программам для обучающихся с РАС (вариант 8.1 и 8.2). Во вторую группу были включены дети и подростки, обучающиеся по адаптированной основной образовательной программе для обучающихся с РАС (вариант 8.3) и по адаптированной основной образовательной программе для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 9.1). Третью группу составляли дети и подростки, обучающиеся по адаптированной основной образовательной программе для обучающихся с РАС (вариант 8.4) и по адаптированной основной образовательной программе для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 9.2).

Оценка успешности применения методов формирования социальных навыков

Оценка проводилась на 48 площадках проекта «НИИ: НАУКА И ИНКЛЮЗИЯ» с сентября 2022 года по май 2023-го. Исходя из результатов оценки уровня развития социальных навыков (социального взаимодействия, совместной игры, досуга, сотрудничества, поведения в группе и следования рутине), специалисты по прикладному анализу поведения фиксировали методы, которые будут применять, для их формирования. Результаты применения методов работы с каждым учеником отражались в форме сбора данных.

Социальное взаимодействие – навыки приветствия, привлечения внимания, просьбы, социально приемлемых реакций на обращение.

Совместная игра – навыки игры рядом или совместно со сверстниками и взрослыми.

Навыки досуга – навыки выбора и поддержания индивидуальной или совместной интересующей ребенка деятельности.

Сотрудничество – установление и поддержание контакта, социально приемлемая реакция на ошибки, толерантное отношение к отказу, готовность и умение обучаться.

Поведение в группе – следование групповым инструкциям и правилам поведения, соблюдение очередности.

Следование рутине – навыки ожидания, соблюдение расписания, навыки переключения с одного задания на другое.

Следует отметить, что в каждом конкретном случае специалисты ресурсных классов работали над формированием и других дефицитарных навыков. Для целей разработки стандарта нам было важно выделить навы-

ки, которые способствуют инклюзии детей с РАС в общеобразовательную среду, развитию навыков общения со сверстниками и поведения в группе.

Оценка успешности применения методов для формирования навыков совместной игры

В большинстве случаев (от 62% до 69,8%) для формирования навыков социального взаимодействия у учеников, обучающихся по разным видам адаптированных программ, специалисты ресурсных классов применяли **метод естественного обучения**, вторым по частоте стал метод формирования реакции, или шейпинг (от 16,4%), далее шло обучение отдельными блоками – от 10,5% до 12,2%, реже специалисты использовали формирование поведенческой цепочки (Рис. 3).

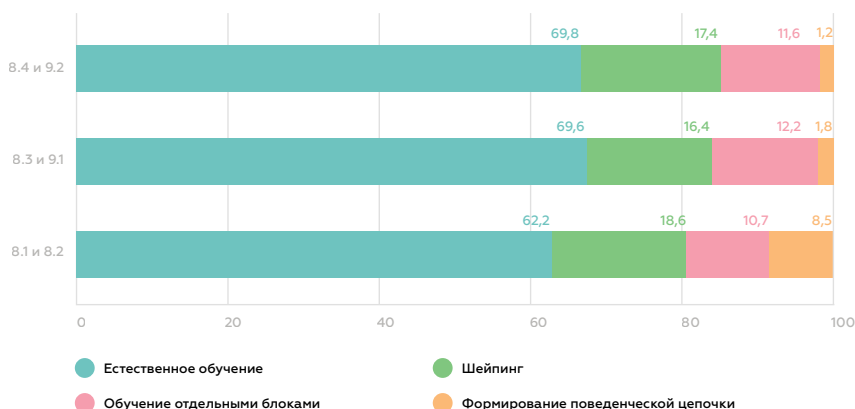


Рис. 3. Частота применяемых специалистами методов формирования навыков социального взаимодействия (в процентах).

Анализируя успешность применения методов для формирования навыков социального взаимодействия, мы можем заключить, что примерно в половине случаев (50–55%) метод обучения отдельными блоками продемонстрировал успешность у обучающихся по адаптированным программам 8.1, 8.2, 8.3 и 9.1 и в 35% случаев у обучающихся по программам 8.4 и 9.2. При этом естественное обучение, частота применения которого была выше, равномерно приводило к положительному результату в 40% случаев (Рис. 4) у обучающихся по всем программам. Применение метода формирования реакции (шейпинг) показало неравномерность результатов: от 30% (по программам 8.3 и 9.1) до 55% у обучающихся по программам 8.1 и 8.2. Метод формирования поведенческой цепочки не оказал влияния на развитие навыков социального взаимодействия.

Таким образом, анализ результатов применения методов для формирования навыков социального взаимодействия показал, что наиболее успешными с показателями результативности от 30% до 55% являются методы обучения отдельными блоками, формирования реакции (шейпинг) и естественного обучения.

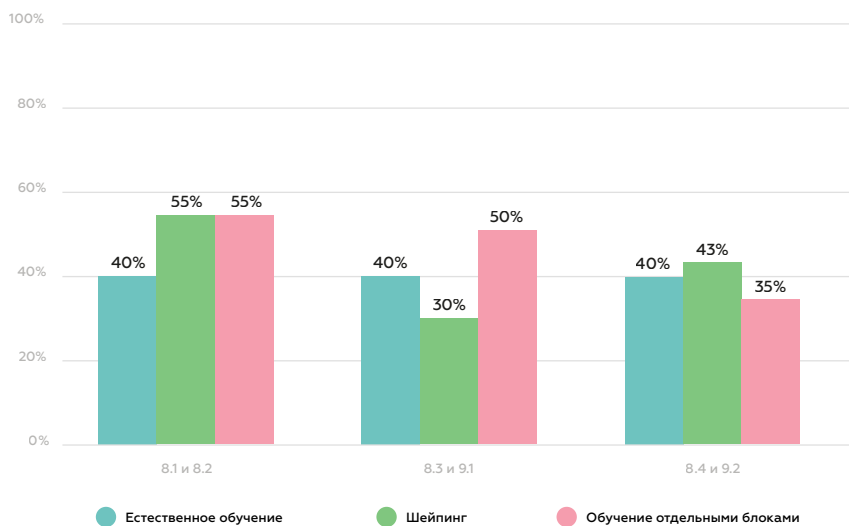


Рис. 4. Процент положительного результата применения методов формирования навыков социального взаимодействия у детей и подростков с РАС в зависимости от уровня адаптированной программы.

Оценка успешности применения методов формирования навыков совместной игры

Для формирования навыков совместной игры у детей и подростков с РАС примерно в половине случаев специалисты выбирали метод обучения в естественной среде (от 45,2% до 52% случаев). У группы детей, обучающихся по ценовым программам и не имеющих сопутствующих интеллектуальных нарушений, примерно в трети случаев навыки совместной игры специалисты формировали, используя метод обучения отдельными блоками и чуть реже метод формирования реакции (12,2%), метод обучения по цепочке (13%). Для детей с сопутствующими интеллектуальными нарушениями (обучающиеся по программам 8.3, 8.4, 9.1 и 9.2) вышеуказанные методы распределялись примерно в одинаковом соотношении (Рис. 5).

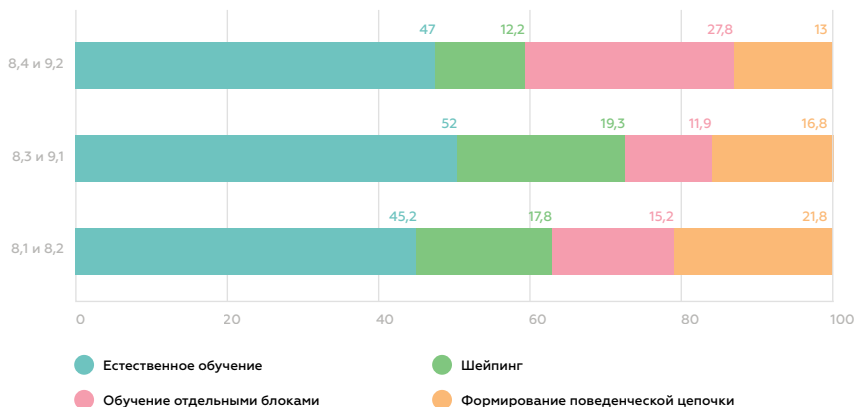


Рис. 5. Частота применяемых специалистами методов формирования навыков совместной игры (в процентах).

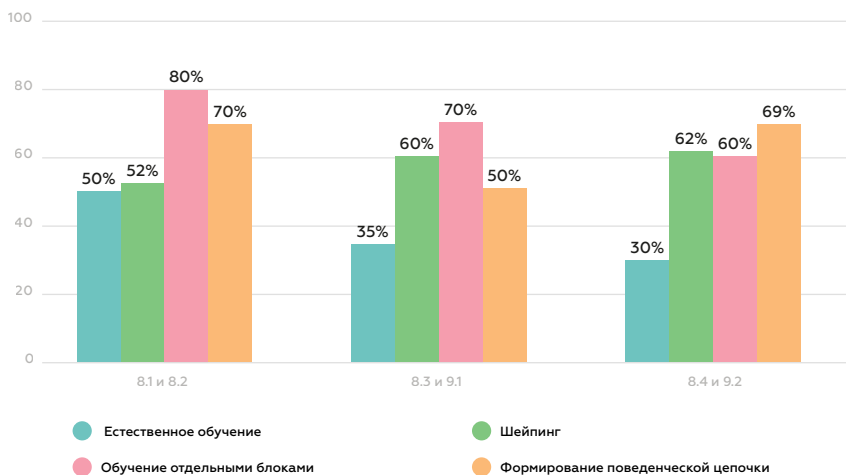


Рис. 6. Процент положительного результата применения методов формирования навыков совместной игры у детей и подростков с РАС в зависимости от уровня адаптированной программы.

Интересно, что наиболее часто выбираемый специалистами метод формирования навыков совместной игры – метод обучения в естественной среде – показал наименьшую эффективность при обучении детей и подростков с РАС рассматриваемым навыкам (от 30% до 50% случаев в зависимости от программы обучения). В то время как методы, требующие большей структурированности среды, продемонстрировали боль-

шую эффективность, особенно метод обучения отдельными блоками, который показал впечатляющие результаты – прирост новых навыков составил в среднем от 60% до 80% (в зависимости от группы) (Рис. 6).

Таким образом, для формирования навыков совместной игры у детей и подростков с РАС в условиях образовательных учреждений метод обучения отдельными блоками показывает наилучшие результаты эффективности.

Оценка успешности применения методов формирования навыков досуга

Для формирования навыков досуга у детей и подростков с РАС специалисты применяли методы обучения в естественной среде, формирования реакции (шейпинг), обучения отдельными блоками и формирование поведенческой цепочки. Разброс значений частоты применения методов составил от 16,3% до 31,5% (Рис. 7).

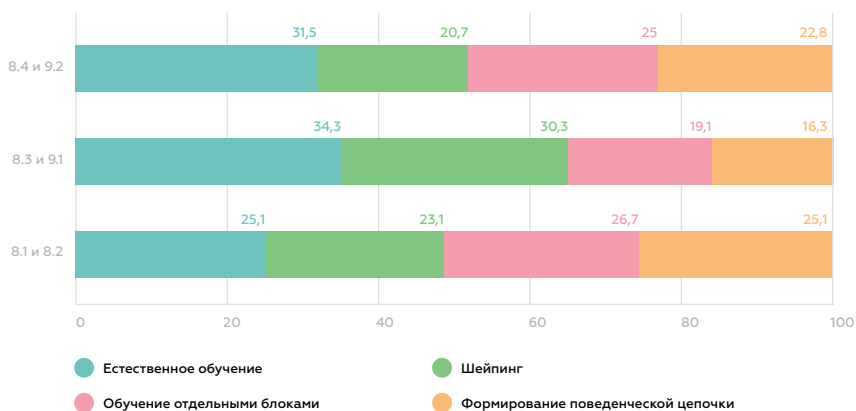


Рис. 7. Частота применяемых специалистами методов формирования навыков досуга (в процентах).

Метод шейпинга продемонстрировал высокий положительный результат в формировании навыков досуга у детей, обучающихся по всем видам адаптированных программ (от 60% до 80%). Естественное обучение в 50% случаев оказалось успешным для обучающихся по программам 8.1 и 8.2, тогда как для детей и подростков с РАС, обучающихся по другим программам, его успешность оказалась ниже. Интересно также, что у детей и подростков с РАС без сопутствующих интеллектуальных нарушений обучение навыкам самостоятельной организации и проведения досу-

га методом отдельных блоков показало большую успешность, чем у детей и подростков с сопутствующими нарушениями интеллекта. Формирование поведенческой цепочки также демонстрирует большую успешность у детей и подростков с РАС, обучающихся по цензовым программам (Рис. 8).

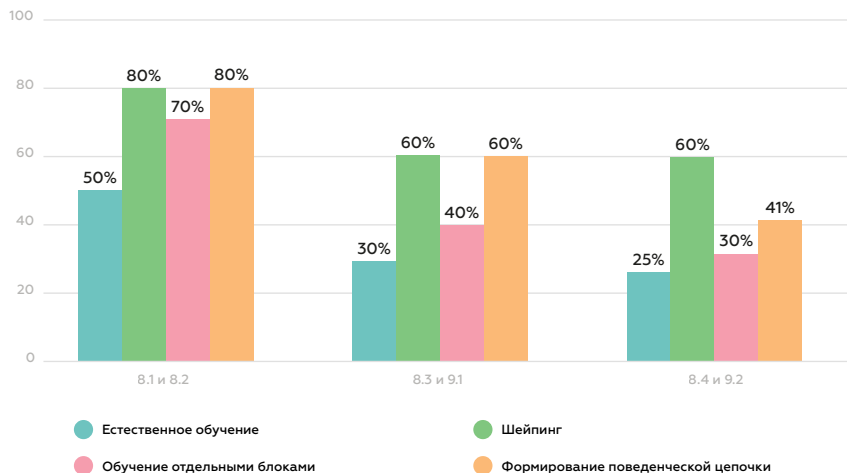


Рис. 8. Процент положительного результата применения методов формирования навыков досуга у детей и подростков с РАС в зависимости от уровня адаптированной программы.

Таким образом, мы наблюдаем, с одной стороны, примерно равное распределение выбора методов обучения навыкам досуга детей и подростков с РАС, с другой стороны – преобладание успешности формирования этих навыков при применении методов структурированного обучения, чем обучения в естественной среде у всех групп детей.

Оценка успешности применения методов формирования навыков сотрудничества

Анализ выбора методов формирования навыков сотрудничества с детьми и взрослыми у детей и подростков с РАС показал, что специалисты чаще всего тренируют эти навыки в естественной обстановке или обучают им детей с использованием методов формирования реакции (шейпинг) и обучения отдельными блоками (Рис. 9).

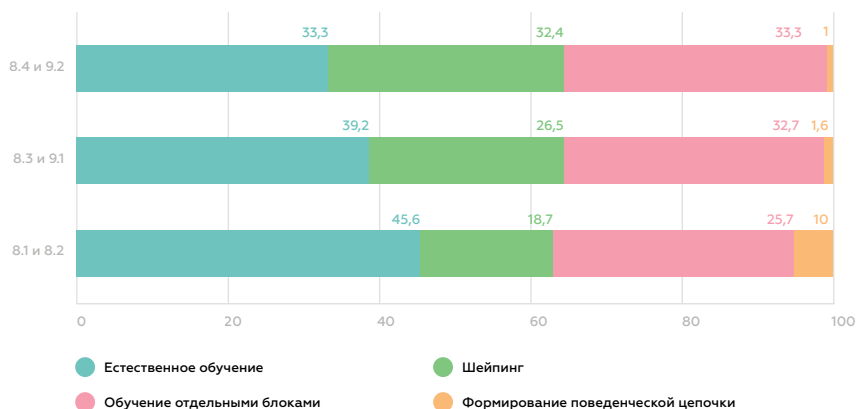


Рис. 9. Частота применяемых специалистами методов формирования навыков сотрудничества (в процентах).

Успешность применения описанных методов для формирования навыков сотрудничества оказывается немного выше у детей и подростков с РАС, обучающихся по АООП 8.1 и 8.2, в отличие от тех, кто обучался по другим программам. Тем не менее минимальный средний прирост новых навыков составил не менее 40%, что позволяет нам говорить о достаточной эффективности применения этих навыков для детей и подростков с РАС, обучающихся в образовательных учреждениях (Рис. 10).

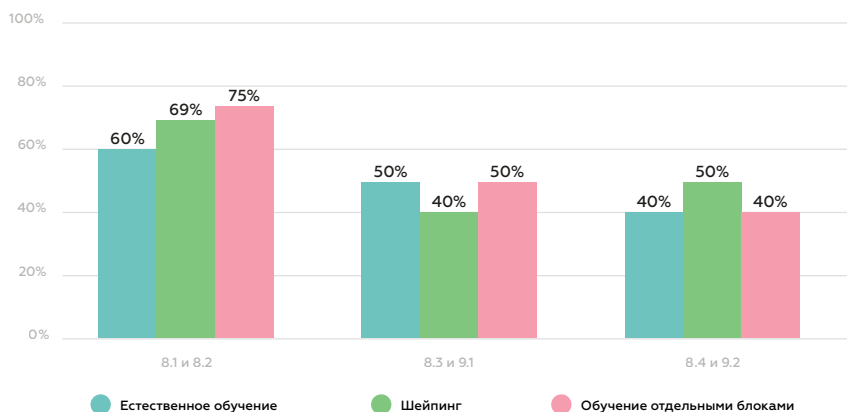


Рис. 10. Процент положительного результата применения методов формирования навыков сотрудничества у детей и подростков с РАС в зависимости от уровня адаптированной программы.

Таким образом, применение методов обучения в естественной среде, формирование реакции (шейпинг) и обучение отдельными блоками показали достаточную эффективность для прироста новых навыков сотрудничества у детей и подростков с РАС за период учебного года.

Оценка успешности применения методов формирования навыков поведения в группе

Для формирования у детей и подростков с РАС навыков поведения в группе, соблюдения правил поведения и умения вести себя социально приемлемо в общественных местах специалисты применяли в основном методы обучения в естественной среде, метод формирования реакции (шейпинг) и метод обучения отдельными блоками, в меньшей степени – формирование поведенческой цепочки и точное обучение. Если для детей и подростков с РАС, обучающихся по АООП 8.1, 8.2, 8.4 и 9.2, специалисты преимущественно применяли обучение в естественной среде, то для тех, кто обучался по АООП 8.3 и 9.1, обучение в естественной среде и формирование реакции (шейпинг) применялись с примерно одинаковой частотой (Рис. 11).

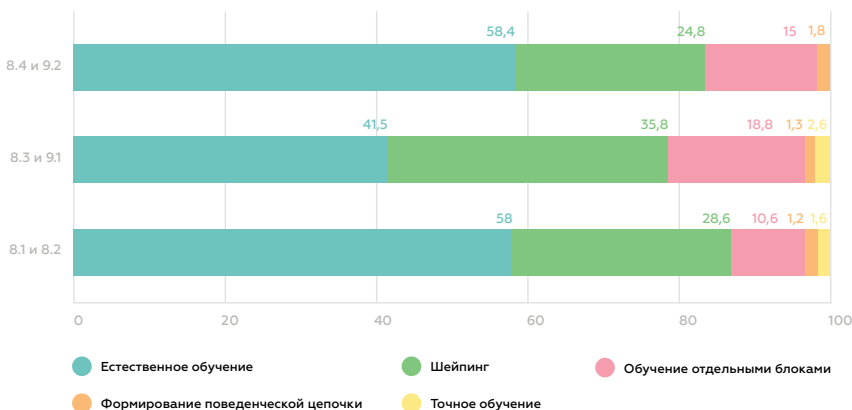


Рис. 11. Частота применяемых специалистами методов формирования навыков поведения в группе (в процентах).

По данным, представленным на рисунке 12, мы можем заключить, что у детей и подростков с РАС с сопутствующими нарушениями интеллекта (обучающихся по АООП 8.3, 8.4, 9.1, 9.2) все три метода показали примерно одинаковую эффективность для прироста новых навыков (от 30% до 43% с сентября по май). У детей и подростков с РАС прирост новых навыков поведения в группе варьировался в зависимости от приме-

няемых методов: наибольший прирост был показан при использовании метода формирования реакции (80%) (Рис. 12).

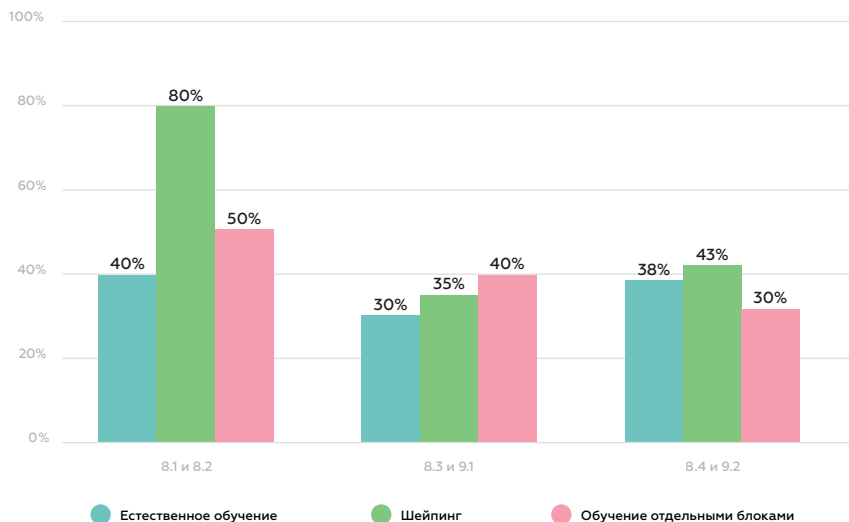


Рис. 12. Процент положительного результата применения методов формирования навыков поведения в группе у детей и подростков с РАС в зависимости от уровня адаптированной программы.

Таким образом, все три метода работы над формированием навыков поведения в группе у детей и подростков с РАС показали достаточную успешность для прироста новых навыков.

Оценка успешности применения методов формирования навыков следования рутине

Навыки следования рутине включали в себя навыки следования расписанию, переключения с одной деятельности на другую, ожидания в группе. Распределение выбора методов при формировании этих навыков у детей и подростков с РАС оказалось примерно одинаковым для метода обучения в естественной среде, метода формирования реакции (шейпинг) и формирования поведенческой цепочки (от 22,2% до 33,4%). В небольших процентах случаев специалисты применяли обучение методом отдельных блоков и точное обучение (от 3,4% до 12% случаев) (Рис. 13).

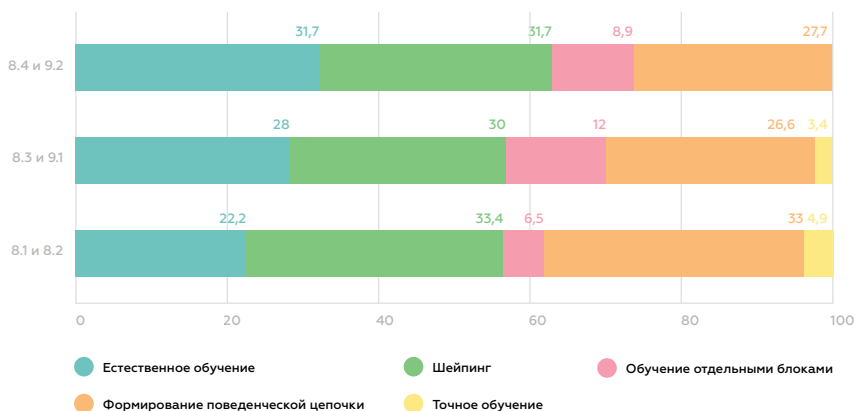


Рис. 13. Частота применяемых специалистами методов для формирования навыков следования рутине (в процентах).

Анализ успешности применения данных методов показал примерно одинаковый прирост новых навыков у детей и подростков с РАС, обучающихся по АООП 8.1 и 8.2 (60–65%), в то время как у тех, кто обучался по другим программам, прирост новых навыков значительно варьировался в зависимости от метода обучения. У детей и подростков с РАС, обучающихся по АООП 8.3 и 9.1, наибольший прирост новых навыков следования рутине наблюдался при применении метода формирования поведенческой цепочки. В то время как у тех, кто обучался по АООП 8.4 и 9.2, – при использовании методов формирования поведенческой цепочки и обучения в естественной среде (Рис. 14).

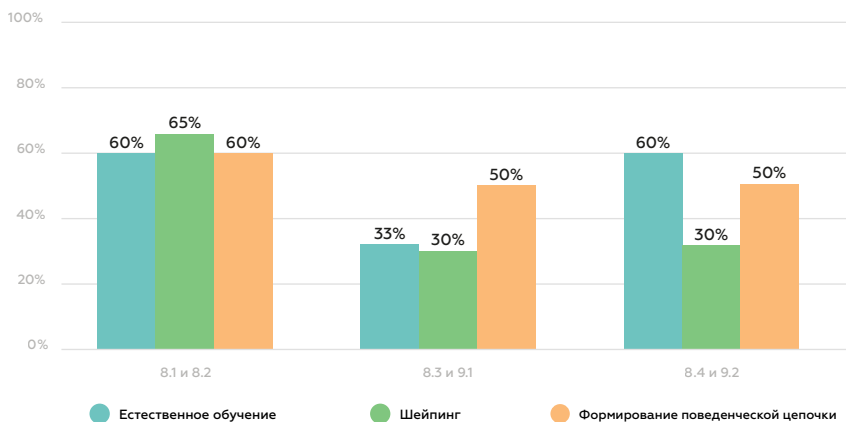


Рис. 14. Процент положительного результата применения методов для формирования навыков следования рутине у детей и подростков с РАС в зависимости от уровня адаптированной программы.

Таким образом, применение методов обучения в естественной среде, формирования реакции (шейпинг) и формирования поведенческой цепочки показали достаточный прирост новых навыков следования рутине в период с сентября по май.

Оценка успешности применения методов формирования коммуникативных навыков

В данном разделе представлены результаты оценки успешности методов для формирования коммуникативных навыков, таких как:

- **рецептивная речь** (навыки понимания устной и письменной речи);
- **вокальная имитация** (навыки повторения звуков или элементов устной речи);
- **просьбы** (навык просить желаемое и отказываться от нежелаемого социально приемлемым способом);
- **наименование** (навыки обозначения предметов, действий, событий);
- **интравербальные реакции** (навыки ответа на вербальные вопросы и навыки поддержания диалога).

Оценка успешности применения методов формирования навыков понимания речи (рецептивная речь)

В подавляющем большинстве случаев для формирования навыков понимания речи у детей и подростков с РАС, обучающихся в инклюзивных образовательных учреждениях, специалисты применяют метод обучения отдельными блоками, формируя у детей понимание отдельных наименований предметов и действий, обобщающих понятий, свойств предметов и инструкций (от 85,4% до 92,8% случаев в зависимости от программы обучения) (Рис. 15).

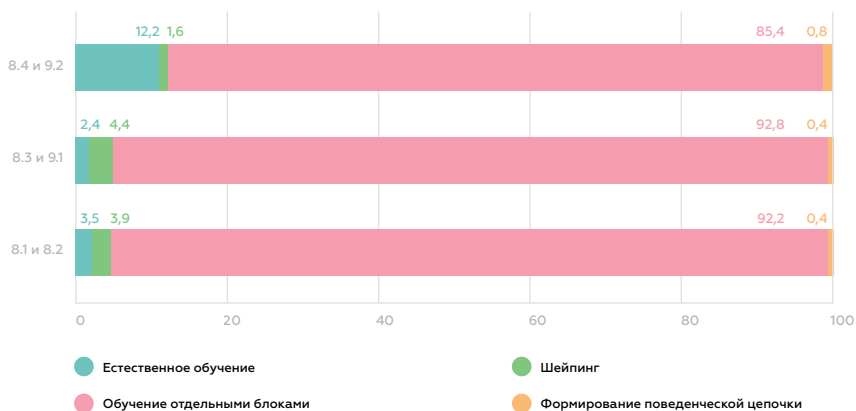


Рис. 15. Частота применяемых специалистами методов для формирования навыков понимания речи (рецептивная речь) (в процентах).

Анализируя эффективность применения метода обучения отдельными блоками для формирования навыков понимания речи у детей и подростков с РАС, мы можем заключить, что примерно в половине случаев наблюдается прирост новых навыков у всех участников исследования вне зависимости от программы обучения (Рис. 16).

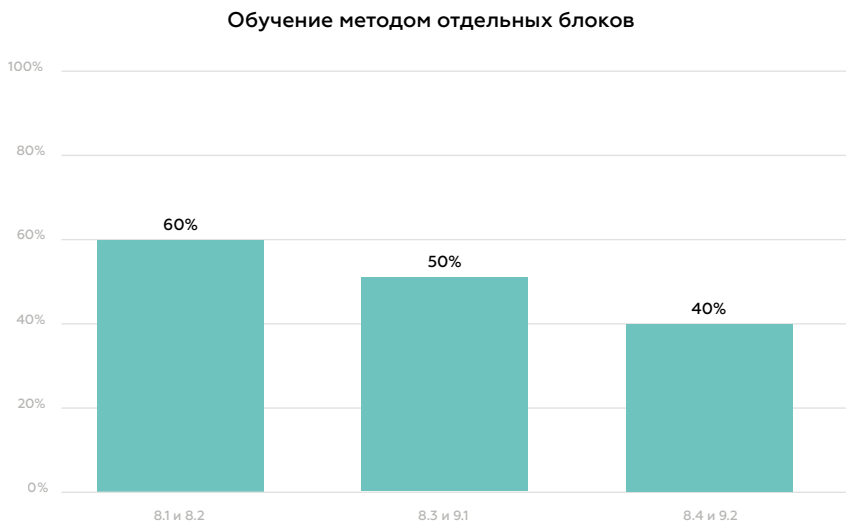


Рис. 16. Процент положительного результата применения методов для формирования навыков понимания речи (рецептивная речь) у детей и подростков с РАС в зависимости от уровня адаптированной программы.

Оценка успешности применения методов формирования навыков вокальной имитации

Формирование навыков вокальной имитации у детей и подростков с РАС, обучающихся в образовательных учреждениях, в основном происходит с использованием метода формирования реакции (шейпинг) и метода обучения отдельными блоками. При этом для детей и подростков с РАС без интеллектуальных нарушений и с сопутствующими интеллектуальными нарушениями легкой степени специалисты выбирают эти методы примерно в одинаковой пропорции. В то время как для детей и подростков с РАС с интеллектуальными нарушениями средней степени тяжести (обучающихся по программам 8.4 и 9.2) преобладающим для формирования этих навыков становится метод обучения отдельными блоками (67,5%) (Рис. 17).

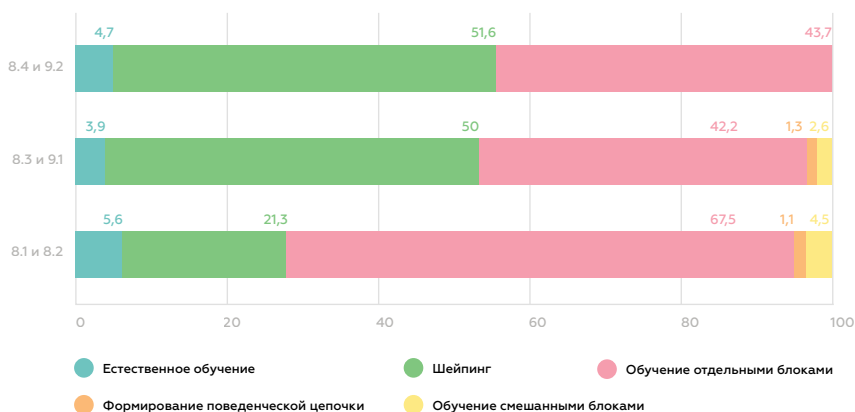


Рис. 17. Частота применяемых специалистами методов формирования навыков вокальной имитации (в процентах).

Анализ успешности формирования навыков вокальной имитации у детей и подростков с РАС продемонстрировал эффективность применения метода обучения отдельными блоками для всех групп вне зависимости от программ обучения (от 50% до 65% прироста новых навыков). И если для детей и подростков с РАС успешность формирования данных навыков методом отдельных блоков практически не отличается от успешности с помощью обучения методом формирования реакции (шейпинг), то для детей и подростков с сопутствующей умственной отсталостью эта разница становится значительной (Рис. 18).

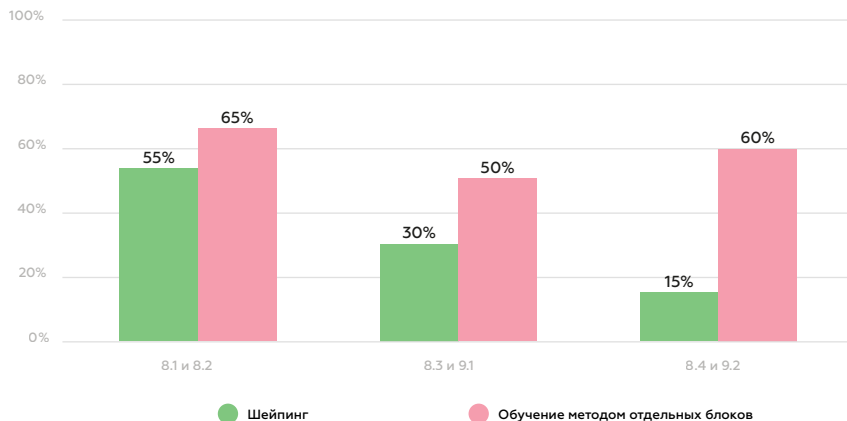


Рис. 18. Процент положительного результата применения методов формирования навыков вокальной имитации у детей и подростков с РАС в зависимости от уровня адаптированной программы.

Таким образом, для формирования навыков вокальной имитации у детей и подростков с РАС, обучающихся в образовательных учреждениях, наиболее эффективным стал метод обучения отдельными блоками (вне зависимости от программы обучения). Также для детей и подростков с РАС без сопутствующих интеллектуальных нарушений обучение данным навыкам будет эффективно с применением метода формирования реакции (шейпинг).

Оценка успешности применения методов формирования навыков просьбы

Выбор специалистами методов с доказанной эффективностью для формирования навыка просьбы у детей и подростков с РАС зависел от программы обучения. Для детей и подростков с РАС без сопутствующих интеллектуальных нарушений (программы 8.1 и 8.2) примерно в половине случаев специалисты выбирали обучение в естественной среде, примерно в трети случаев – метод обучения отдельными блоками, примерно в 20% случаев – формирование реакции (шейпинг). Для детей и подростков с РАС с сопутствующими интеллектуальными нарушениями преимущественным выбором специалистов для формирования навыков просьб стало обучение в естественной среде (от 73% до 80% случаев в зависимости от программы обучения). Вторым по частоте выбора для этих групп детей стал метод обучения отдельными блоками (Рис. 19).

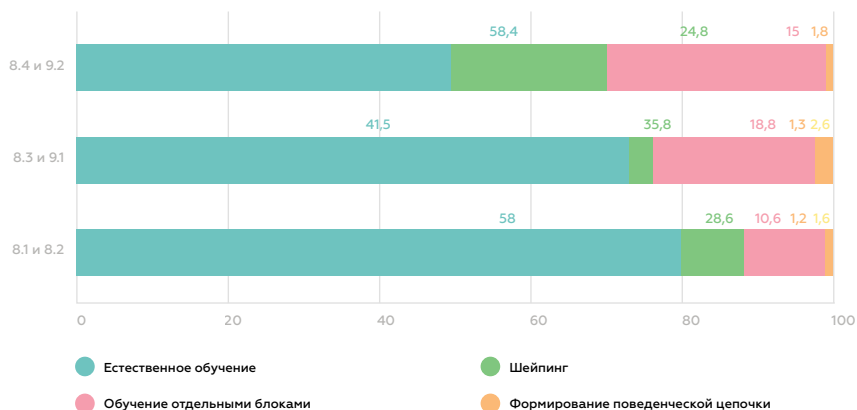


Рис. 19. Частота применяемых специалистами методов формирования навыков просьб (в процентах).

Несмотря на преимущественный выбор метода обучения в естественной среде для формирования навыка просить желаемое у детей и подростков с РАС, эффективность этого метода превышает другие только для детей и подростков с сопутствующими интеллектуальными нарушениями. Для детей и подростков с РАС без интеллектуальных нарушений эффективными для формирования навыков просьб стали метод формирования реакции (шейпинг), метод обучения отдельными блоками и обучение в естественной среде (Рис. 20).

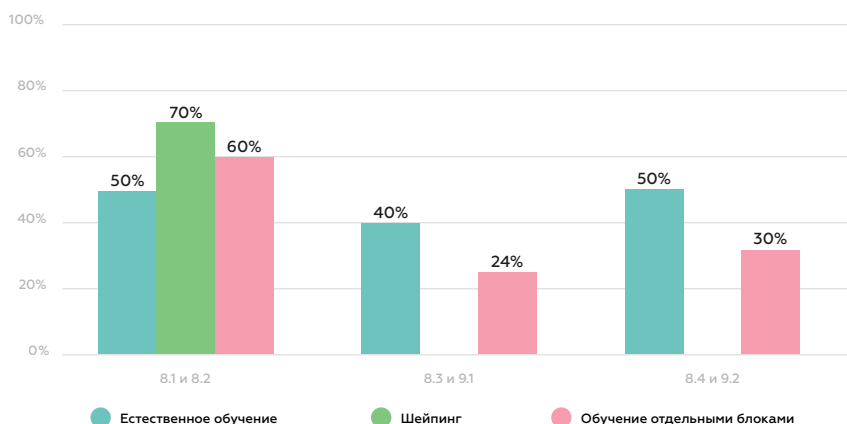


Рис. 20. Процент положительного результата применения методов для формирования навыков просьб у детей и подростков с РАС в зависимости от уровня адаптированной программы.

Таким образом, выбор и успешность применения методов с доказанной эффективностью для формирования у детей и подростков с РАС навыка просить желаемое варьировались от группы участников исследования. Для детей и подростков с РАС, обучающихся по ценовым программам, наиболее эффективными для формирования навыкам просьб стали методы, которые применяются в более структурированных условиях (шейпинг и обучение отдельными блоками), тогда как для детей и подростков с сопутствующими интеллектуальными нарушениями – обучение в естественной среде.

Оценка успешности применения методов формирования навыков наименования

Для формирования навыков наименования у детей и подростков с РАС специалисты в преимущественном большинстве случаев применяли обучение методом отдельных блоков (от 83,3% до 95,2% случаев в зависимости от группы). Также применялись метод формирования реакции (шейпинг), обучение в естественной среде, обучение методом смешанных блоков и формирование поведенческой цепочки.

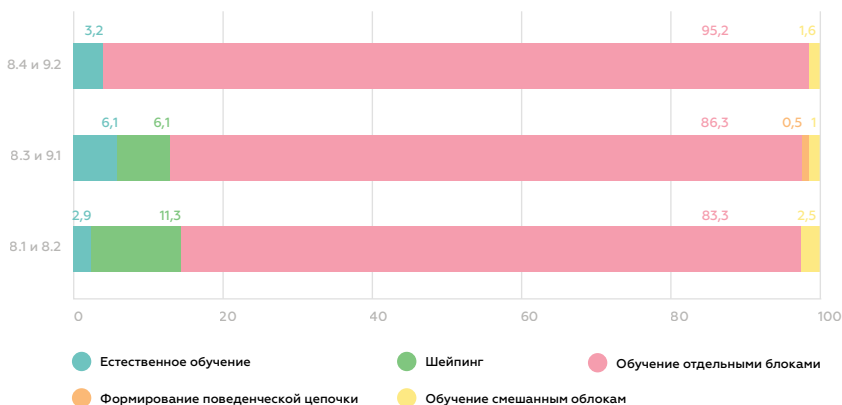


Рис. 21. Частота применяемых специалистами методов для формирования навыков наименования (в процентах).

Успешность применения метода обучения отдельными блоками варьировалась в зависимости от группы: у детей и подростков с РАС без сопутствующих интеллектуальных нарушений в среднем прирост новых навыков составил 60%, в то время как у детей и подростков с сопутствующими интеллектуальными нарушениями – 40%.

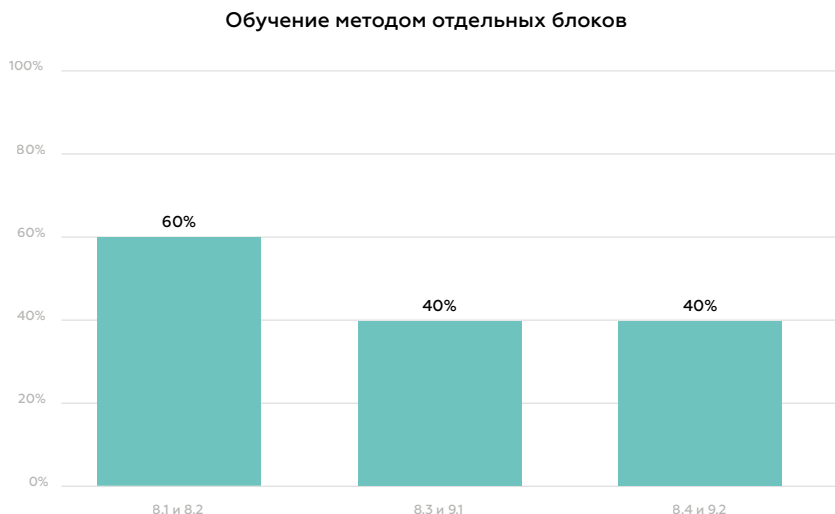


Рис. 22. Процент положительного результата применения методов формирования навыков наименования у детей и подростков с РАС в зависимости от уровня адаптированной программы.

Таким образом, мы можем заключить, что наиболее часто выбираемым методом формирования навыка наименования для детей и подростков с РАС в образовательных учреждениях стал метод обучения отдельными блоками, который показал достаточный прирост новых навыков за период учебного года (с сентября по май).

Оценка успешности применения методов формирования интравербальных реакций

Для формирования навыков ответов на вербальные вопросы или навыка поддержания диалога у детей и подростков с РАС в большинстве случаев специалисты применяют метод обучения отдельными блоками (от 80,3% до 88,9% случаев) (Рис. 23).

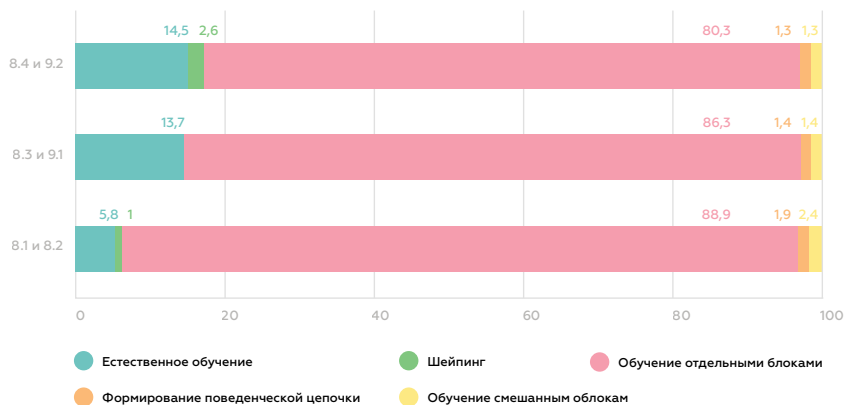


Рис. 23. Частота применяемых специалистами методов для формирования интравербальных реакций (в процентах).

Результаты оценки эффективности метода обучения отдельными блоками свидетельствуют об успешности его применения для формирования новых интравербальных навыков у детей с РАС. При этом прирост новых навыков у детей с РАС, обучающихся по ценовым программам, составил с сентября по май 70%, в то время как у детей и подростков с РАС с легкой и умеренной степенью интеллектуальных нарушений – 45% и 58% соответственно (Рис. 24).

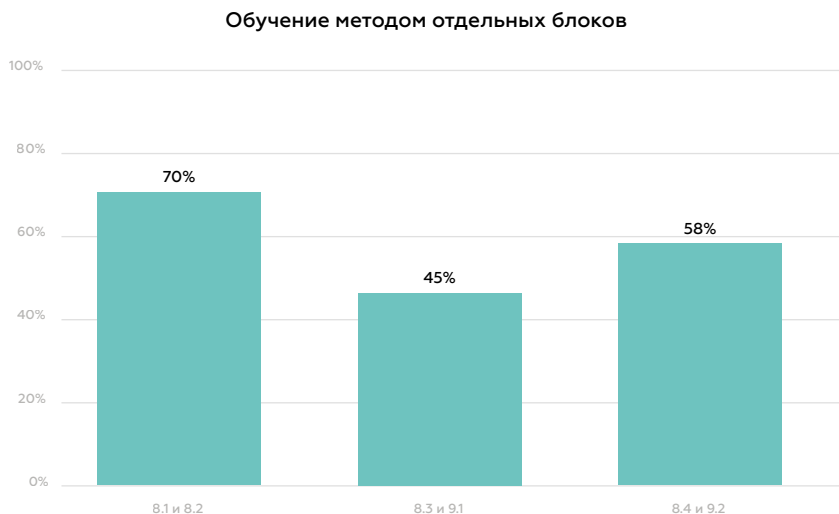


Рис. 24. Процент положительного результата применения методов формирования интравербальных реакций у детей и подростков с РАС в зависимости от уровня адаптированной программы.

Таким образом, наиболее часто специалисты для формирования интравербальных навыков у детей и подростков с РАС применяют метод обучения отдельными блоками, который демонстрирует достаточную эффективность для прироста новых навыков.

Оценка успешности применения методов для работы с проблемным поведением

Оценка успешности применения методов работы с проблемным поведением проводилась специалистами в отношении видов поведения, которые являлись барьером к обучению в условиях инклюзии для учеников с РАС, а следовательно, работа над этими видами поведения действительно важна для дальнейшей социализации ребенка. Так, наиболее часто у детей с РАС возникают такие виды поведения, как сложное поведение (состоит из несколько видов, проявляющихся по-разному, но имеющих одну функцию), стереотипии, самоагрессия, избегание (любое поведение, которое включает в себя, например, функцию избегания требований), агрессия, крик, социально неприемлемое поведение.

Анализ выбора применяемых стратегий работы с различными видами проблемного поведения показал, что чуть меньше чем в половине случаев специалисты применяют только проактивные стратегии. Эти стратегии применяются до появления проблемного поведения и направлены на формирование функциональных и адаптивных навыков, что в будущем снижает частоту возникновения такого поведения. В половине случаев специалисты разрабатывали поведенческий план, включавший не только проактивные, но и реактивные стратегии – стратегии, которые применяются после возникновения проблемного поведения и влияют на последствия. Применение только реактивных стратегий для работы с проблемным поведением наблюдалось в минимальных процентах случаев по всем его видам, кроме поведения «избегания». Специалисты использовали такие стратегии в 16% случаев (Рис. 25).

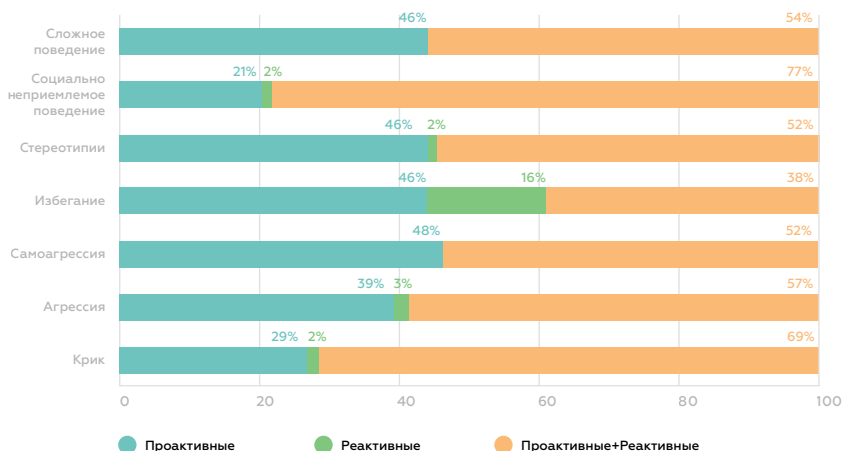


Рис. 25. Частота применения стратегий работы с проблемным поведением у детей и подростков с РАС (в процентах).

В данном разделе представлены примеры выбора методов работы с проблемным поведением «крик» и «самоагрессия» (Рис. 26 и 27). В каждом индивидуальном случае специалисты применяли разные методы и в дальнейшем оценивали их успешность на основе анализа данных. В случае если применение метода не приводило к запланированному снижению частоты, специалисты по прикладному анализу поведения применяли другие методы работы с проблемным поведением.

Выбор стратегий работы с проблемным поведением «крик»

Для работы с поведением «крик» (кричать или вокализовать громче социально приемлемого уровня шума) специалисты выбирали как проактивные, так и реактивные стратегии работы с проблемным поведением. Среди проактивных стратегий лидируют обучение функциональной коммуникации и подкрепление поведения, альтернативного проблемному (DRA). Однако обращает на себя внимание, что в чуть более чем половине случаев используются не только проактивные стратегии, но и стратегия «гашения», заключающаяся в прекращении предоставления подкрепления проблемного поведения, которое ранее подкреплялось.

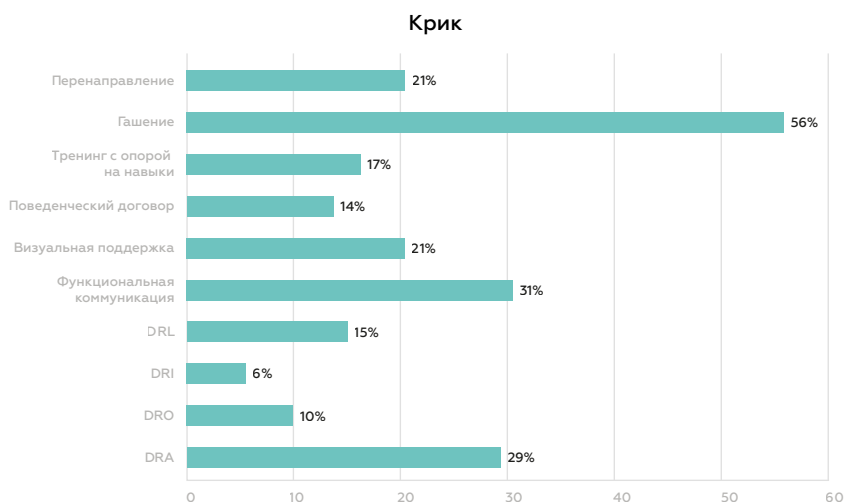


Рис. 26. Частота применяемых специалистами методов работы с проблемным поведением «крик» (в процентах).

Выбор стратегий работы с проблемным поведением «самоагрессия»

Поведение «самоагрессия» заключается в нанесении самоповреждений, следы от которых могут оставаться на теле какое-то время (например, кусание своей руки, нанесение ударов по голове открытой ладонью и другие). В отношении работы с данным проблемным поведением специалисты в меньшей степени прибегают к реактивным стратегиям, а чаще используют проактивные. Обучение навыкам функциональной коммуникации дает возможность ребенку с РАС заменить проблемное поведение функциональной просьбой с целью доступа к желаемому предмету или действию либо отказа от нежелаемого. Также обучение техникам саморегуляции и релаксации позволяет ребенку снизить уровень ситуативной тревожности, которая может являться одной из причин возникновения самоагрессии. Неусловленное подкрепление – процедура, при которой вне зависимости от наличия или отсутствия поведения по расписанию предоставляется желаемое ребенком подкрепление (внимание, вкусовые поощрения, перерыв от занятий и другое), – помогает предотвратить самоповреждающее поведение.

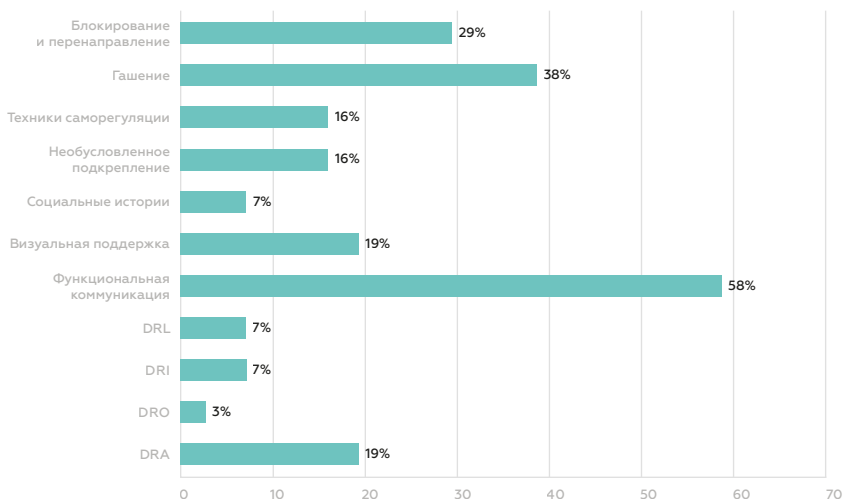


Рис. 27. Частота применяемых специалистами методов работы с проблемным поведением «самоагрессия» (в процентах).

Успешность применения методов с доказанной эффективностью при работе с различными видами проблемного поведения

Для оценки успешности применения методов работы с проблемным поведением у детей с РАС в условиях инклюзии нам было важно показать совокупный результат – то, насколько поведенческие стратегии (вне зависимости от конкретного вида методов), которые применялись в течение учебного года, помогли ученикам с РАС справиться с проявлениями поведения в школе. Как показали результаты оценки, в более чем половине случаев (от 54%) поведенческие стратегии оказались успешными в работе с шестью видами проблемного поведения.

Наименьший процент достижения поставленных целей при работе с поведением «самоагрессия» в отличие от других видов поведения может быть объяснен сложностью формирования навыков саморегуляции и самоконтроля у учеников с РАС и сопутствующими интеллектуальными нарушениями. А также тем, что для закрепления у обучающихся функциональных навыков при работе над данным проблемным поведением требуется больше времени (Рис. 28).

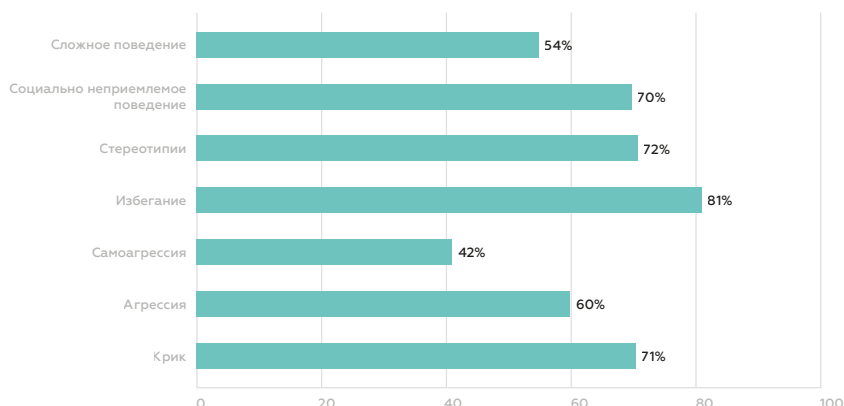


Рис. 28. Процент положительного результата применения научно доказанных методов при работе с проблемным поведением у детей и подростков с РАС.

Таким образом, при работе над проблемным поведением детей и подростков с РАС, обучающихся в образовательных учреждениях, специалисты в преимущественном числе случаев применяют либо проактивные стратегии, либо сочетают эти стратегии с реактивными. Результаты анализа показали эффективность достижения поставленных целей снижения измеряемых параметров проблемного поведения при применении научно доказанных методов работы с проблемным поведением детей и подростков с РАС.

Критерии успешности применения методов с доказанной эффективностью при обучении детей с РАС в условиях инклюзии

Для оценки социального эффекта работы над основными барьерами инклюзивного обучения детей и подростков с РАС (выраженное проблемное поведение, дефицитарность коммуникативных и социальных навыков) экспертная группа проекта сформировала пять основных критериев успешности применения методов с доказанной эффективностью для помощи ученикам с РАС:

1. Время в инклюзии (процент времени посещения ребенком инклюзивных уроков или внеурочных мероприятий от времени в школе вообще).
2. Время в школе (процент времени нахождения ребенка в школе

и посещения им уроков и внеурочных занятий от времени, прописанного в учебном плане).

3. Групповое обучение (процент времени обучения ребенка в группе сверстников от времени обучения вообще).
4. Индивидуальное обучение (процент времени индивидуального обучения ребенка от времени обучения вообще).
5. Поддержка тьютора (преимущественно индивидуальное или групповое сопровождение).

Для оценки динамики изменения этих критериев мы сравнивали данные за сентябрь 2022 года с данными за май 2023-го. Эти критерии помогли нам оценить, как именно меняется жизнь ребенка с РАС в школе в результате нашей работы над развитием его навыков и над его проблемным поведением, чтобы понять, действительно ли мы даем детям и подросткам с РАС новые возможности в их жизни.

По этим показателям мы оцениваем, насколько работа специалистов над проблемным поведением и развитием социальных навыков повлияла (или могла повлиять):

- позволила ребенку увеличить его время нахождения в школе;
- насколько чаще он смог обучаться в классе со своими типично развивающимися сверстниками;
- как смогли измениться условия его обучения: стало ли ему доступно групповое обучение в большей степени, снизилась ли поддержка тьютора, может ли он участвовать во внеурочной деятельности.

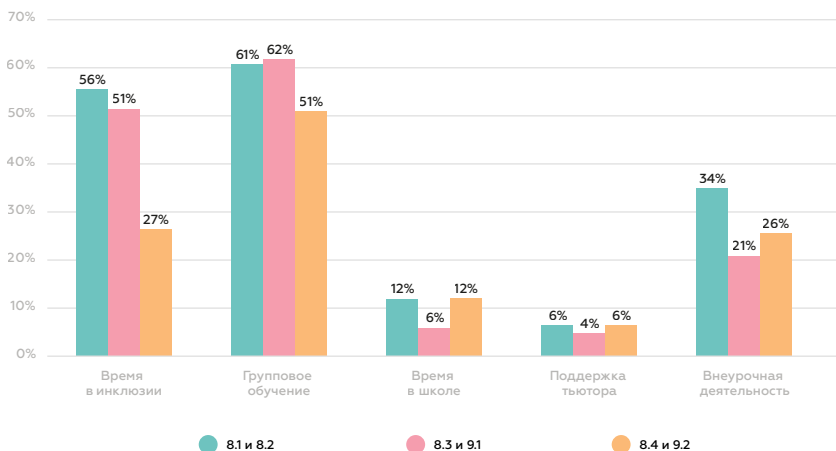


Рис. 29. Процент положительных изменений критериев успешности применения методов с доказанной эффективностью при работе с основными барьерами инклюзивного обучения детей и подростков с РАС.

Результаты анализа (Рис. 29) показывают, что работа над основными барьерами инклюзивного обучения для детей и подростков с РАС в значительной степени повлияла на возможность детей обучаться совместно с типично развивающимися сверстниками, на возможность обучения академическим навыкам в группе, на увеличение возможности участия ребенка во внеурочной деятельности. Меньшее влияние мы наблюдаем на такой критерий, как время обучения ребенка в школе, но это только потому, что большинство детей, обучающихся в рамках модели «Ресурсный класс» обучались в школе 100% положенного им по закону времени. Но все равно мы видим небольшой прирост, который говорит о том, что даже те дети, которые не могли посещать школу достаточное количество времени из-за проблемного поведения, увеличили время нахождения там.

Также мы видим небольшое в целом снижение тьюторского сопровождения, что можно объяснить тем, что большое количество детей в нашем исследовании только пошли в первый класс.

Таким образом, мы видим, что применение методов с научно доказанной эффективностью при работе с основными барьерами инклюзивного образования положительно влияет на:

1. Возможность детей и подростков с РАС обучаться совместно с типично развивающимися сверстниками.
2. Возможность детей и подростков с РАС обучаться академическим навыкам в группе.
3. Увеличение возможности участия детей и подростков с РАС во внеурочной деятельности вместе с другими детьми.

Вместе с тем стоит отметить, что, поскольку целью данного проекта не являлось проведение полномасштабного клинического исследования эффективности методов, применяемых в рамках моделей РК и РГ (с привлечением группы контроля, использованием рандомизации при формировании групп, проведением исследования независимыми научными группами, использованием соответствующих статистических методов), результаты, полученные в рамках данной оценки, стоит интерпретировать с осторожностью: как свидетельство в пользу эффективности реализации программы, а не как непосредственно эффективности конкретных методов.

Для преодоления этих ограничений необходимы дальнейшие научные исследования, выполненные на достаточном методологическом уровне, позволяющем сравнить эффективность применения методов работы над проблемным поведением или формированием новых социальных и коммуникативных навыков.

Заключение

В этом документе представлены результаты внедрения в практику современных, основанных на принципах научной доказательности методов, показывающих достоверную эффективность при работе над развитием социальных и коммуникативных навыков у детей и подростков с РАС, то есть тех видов навыков, дефициты в развитии которых составляют основу данного диагноза, а уровень их развития напрямую влияет на качество жизни таких детей в будущем. Данные, собранные при подготовке документа, подтверждают возможность применения доказательных методов в школьной инклюзии детей с РАС.

Наличие у детей и подростков с РАС разнообразных и интенсивных проявлений проблемного поведения является одним из наиболее значимых барьеров, препятствующих обучению таких детей в общеобразовательных учреждениях.

Для обеспечения прав детей на образование в среде своих сверстников необходима реализация комплекса мероприятий, включающего в себя, помимо обучения педагогов образовательных учреждений основам применения методов с научно доказанной эффективностью, выстраивание в каждом образовательном учреждении комплексной системы сопровождения каждого ребенка с РАС, включая оценку его навыков с использованием диагностических методик, систему сбора данных по проявлениям проблемного поведения и мониторинг освоения навыков. Основные компоненты данного подхода в настоящее время реализованы в практиках работы модели «Ресурсный класс». Несмотря на отсутствие нормативного регулирования модели в настоящее время, ее практическое применение в тех регионах и школах, где она реализуется, в частности, в тех классах, где проводилась данная оценка, дает основания полагать, что вышеуказанные задачи возможно реализовать в рамках образовательной системы.

Тем не менее необходимо отметить, что в большинстве случаев работа модели «Ресурсный класс» реализована при активном участии родительских некоммерческих организаций и зачастую за счет привлечения внешнего финансирования. Поэтому Ассоциация и партнеры проекта видят свою роль в том, чтобы помочь сектору государственного образования встроить методы с доказанной эффективностью как один из ключевых компонентов модели «Ресурсный класс» в государственную систему образования, повысить доступность данного варианта обучения для детей и подростков с РАС, дать возможность родителям выбирать оптималь-

ные варианты образовательного маршрута для их детей, а также повысить качество обучения.

Полученные нами данные о применении методов в 12 регионах позволяют говорить о том, что для обоснования эффективности применения методов помощи детям и подросткам с РАС с научно доказанной эффективностью как администрациям образовательных учреждений и органам управления образованием, так и родителям необходимо продолжить работу по исследованию социального эффекта. Авторы настоящего стандарта предложили систему оценки социального эффекта на основании ряда критериев, которые были сформулированы по итогам обсуждений с родителями (законными представителями) детей с РАС, участвовавших в проекте. Подобные критерии впоследствии можно было бы использовать при разработке региональных систем оценки качества образования для детей с РАС, что могло бы способствовать повышению мотивации образовательных учреждений принимать детей с РАС и обеспечивать качественные условия для их обучения.

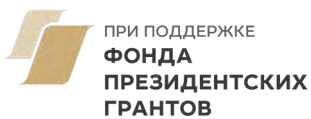
Вступающий в силу с сентября 2023 года профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог» (приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 13 марта 2023 г. №136н) формирует новые требования к квалификации педагогов, работающих с детьми с РАС в образовательных организациях. Знание методов, приемов и средств работы по предупреждению и преодолению нежелательных, недопустимых форм поведения детей и взрослых с РАС, использование методик формирования и развития жизненных компетенций, в том числе коммуникативных, социально-бытовых, социально-трудовых навыков, навыков получения информации, освоения алгоритмов поведения в различных социальных ситуациях, формирование мотивации являются теперь обязательными составляющими квалификационных требований, предъявляемых к таким педагогам. Аналогичные обновления претерпел профстандарт тьютора (приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 30 января 2023 г. №53н) – применение актуальных методов и подходов в прикладном анализе поведения, их внедрение в повседневную работу с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью также в ближайшем времени будут входить в перечень необходимых умений данного специалиста.

Описанные в настоящем стандарте результаты успешности применения методов работы с проблемным поведением и формированием новых навыков, кроме доказанной эффективности в научных исследованиях, отражают большой накопленный практический опыт их применения в условиях российских образовательных учреждений.

Список литературы

1. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе. Практическое пособие / рук. авторского коллектива: Козорез А.И.—М.: АНО Ресурсный класс, 2015.— 360 с.
2. Клинические рекомендации «Расстройства аутистического спектра» // Ассоциация психиатров и психологов за научно обоснованную практику. 2020. – 72 с. URL: https://cr.minzdrav.gov.ru/recomend/594_1.
3. Овсянникова Т. М. и др. Обследование ребенка с РАС на ПМПК с использованием инструмента критериальной оценки базовых речевых и учебных навыков ABLLS-R // Аутизм и нарушения развития. – 2018. – Т. 16. – №. 2. – С. 29-37.
4. Партингтон, Дж. Оценка базовых речевых и учебных навыков. Протокол ABLLS-R. Пер. с англ. - Behavior Analysts Inc., 2017. - 156 с.
5. Семенович М. Л. и др. Описание методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) // Аутизм и нарушения развития. – 2015. – Т. 13. – №. 3. – С. 3-10.
6. Кулешова И. И. К вопросу о применении технологии VB-MAPP в процессе психолого-педагогического изучения дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС) // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2015. – №. 2. – С. 57-60.
7. Малхасьян Е. А., Чернова А. Д. Использование программы VB-MAPP для оценки социально-бытовых навыков у детей с расстройством аутистического спектра // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2015. – №. 3. – С. 3-6.
8. Нигматуллина И. А., Борисова Н. С., Фролова А. С. Оценка базовых навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра с помощью методики VB-MAPP // Аутизм и нарушения развития. – 2021. – Т. 19. – №. 1. – С. 25-33.
9. Сандберг М. Руководство. Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития / пер. С. Доленко. Ришон ле-Цион: MEDIAL, 2008. – 275 с.
10. Barnes C. S., Mellor J. R., Rehfeldt R. A. Implementing the verbal behavior milestones assessment and placement program (VB-MAPP): Teaching assessment techniques // The Analysis of verbal behavior. – 2014. – Т. 30. – С. 36-47.

11. McGreevy P., Fry T., Cornwall C. Essential for living . – Orlando: McGreevy. – 2012.
12. Партингтон, Дж., Мюллер М. Оценка функциональных навыков (AFLS). Пер. с англ. - Behavior Analysts Inc., 2012.
13. Schaaf R. C. et al. Choosing performance-based outcome measures of daily living skills and socialization for clinical trials in autistic children // The American Journal of Occupational Therapy. – 2021. – Т. 75. – №. 6.
14. Hume K. et al. Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review //Journal of autism and developmental disorders. – 2021. – С. 1-20. (перевод на русс.яз. Мартынихин И.А., Мудракова Т.А., Ермолаев И.Д. <https://clck.ru/34rXGb>).
15. Купер Д. О., Херон Т. Э., Хьюард У. Л. Прикладной анализ поведения . – М.: Практика. – 2016.
16. Грей К. Социальные истории: Инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом . – Екатеринбург: Рама Паблишинг. – 2018.
17. Коэн М., Герхардт П. Визуальная поддержка. Система действенных методов для развития навыков самостоятельности у детей с аутизмом . – Екатеринбург: Рама Паблишинг. – 2018.



А АУТИЗМ
РЕГИОНЫ

Абсолют—Помощь
благотворительный фонд