

Департамент образования и науки города Москвы  
Государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования города Москвы  
**«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»**

Институт специального образования и психологии  
Кафедра специальной педагогики и комплексной реабилитации

**Чижова Юлиана Владимировна**

**Педагогические условия формирования жизненных компетенций у  
детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзии**

Направление подготовки

**44.06.01 ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

Направленность (профиль)

**«Коррекционная педагогика»**

**Научный доклад**

**Об основных результатах научно-квалификационной работы  
(диссертация)**

Научный руководитель

доктор психологических наук, профессор

Богданова Тамара Геннадиевна

Москва 2022

**Актуальность исследования.** За последнее десятилетие становление в России системы образования лиц с расстройствами аутистического спектра (РАС) претерпевает значительные изменения, прежде всего, на этапе начального общего образования.

Для обучающихся с расстройствами аутистического спектра выбор образовательной траектории определяется как наличием аутистических особенностей психики, так и уровнем интеллектуального развития ребенка. Наиболее значимым направлением в обучении детей с аутизмом, помимо академического компонента, является формирование жизненных компетенций, как основы социальной успешности, важнейшего фактора успеха в обучении.

Без специально организованной психолого-педагогической помощи эти дети не могут освоить многие навыки социального взаимодействия, которые особенно необходимы при обучении в условиях инклюзии.

Успешность инклюзивного образования зависит от того, насколько учитываются особые образовательные потребности учащихся с РАС, насколько грамотно созданы специальные педагогические условия в школе.

Поэтому наиболее значимым направлением в создании условий для социальной адаптации детей с аутизмом, помимо академических знаний, умений и навыков, является формирование жизненных компетенций, как основы социальной успешности, важнейшего фактора успеха в обучении (О.И.Кукушкина, Н.Н.Малофеев, О.С.Никольская и др.).

За рубежом и в нашей стране одним из подходов к обучению является Прикладной анализ поведения (ПАП), обеспечивающий не только эффективную систему формирования жизненных компетенций, которые необходимы в повседневной жизни, но и процесс формирования академических навыков (А.И.Козорез, Н.Г.Манелис, О.В.Мелешкевич, А.В.Хаустов, Ю.М.Эрц, М.Л.Барбера, Р.Шрам). Поэтому необходима дальнейшая разработка и оценка возможностей применения прикладного анализа поведения при формировании жизненных компетенций у детей с расстройствами аутистического спектра.

**Цель исследования:** определение педагогических условий формирования жизненных компетенций у младших школьников с расстройствами аутистического спектра на основе применения прикладного анализа поведения.

**Объект исследования:** жизненные компетенции младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

**Предмет исследования:** педагогические условия формирования жизненных компетенций у младших школьников с расстройствами аутистического спектра на основе применения прикладного анализа поведения.

**Гипотеза исследования:** уровень сформированности жизненных компетенций у младших школьников с расстройствами аутистического спектра может быть повышен, если созданы следующие педагогические условия:

- определено актуальное состояние жизненных компетенций у детей с РАС младшего школьного возраста, обучающихся в условиях инклюзии, с использованием разработанного в рамках прикладного анализа поведения диагностического инструментария;
- заданы и реализованы используемые в прикладном анализе поведения методы и приемы формирования жизненных компетенций у детей с РАС, необходимые для их успешного социального функционирования.

**Задачи исследования:**

1. Определить теоретические основы формирования жизненных компетенций у детей с РАС.
2. Выявить особенности жизненных компетенций у детей младшего школьного возраста с РАС, обучающихся в условиях инклюзии, используя диагностический инструментарий, применяемый в прикладном анализе поведения

3. Подобрать и апробировать методы и приемы прикладного анализа поведения, направленные на формирование жизненных компетенций у младших школьников с РАС, и оценить их эффективность.

4. Определить педагогические условия формирования жизненных компетенций у детей с РАС, обучающихся в условиях инклюзии.

**Научная новизна исследования** состоит в том, что:

- охарактеризованы особенности жизненных компетенций, включающих навыки сотрудничества, работы в группе, следования расписанию, у младших школьников с РАС, обучающихся в условиях инклюзии, которые позволили разработать и апробировать комплекс мероприятий по их формированию на основе применения прикладного анализа поведения;
- определены педагогические условия формирования жизненных компетенций у младших школьников с РАС, основанные на применении ряда методов и приемов прикладного анализа поведения таких как: визуальная поддержка, подсказки, поощрения, социальные истории, спонтанное обучение, обучение дискретными пробами (DTT), способствующие повышению уровня их включенности в различные социальные взаимодействия, а в дальнейшем их социальной адаптации.

**Теоретическая значимость исследования:** проведен анализ теоретических основ прикладного анализа поведения, а также возможностей его применения для формирования жизненных компетенций у детей с РАС младшего школьного возраста, конкретизированы возможности применения прикладного анализа поведения как для выявления особенностей жизненных компетенций у младших школьников с РАС, так и для определения педагогических условий их формирования, в условиях инклюзии.

**Практическая значимость** состоит в выявлении педагогических условий формирования жизненных компетенций у детей с РАС, основанных на применении прикладного анализа поведения, а также апробации диагностического инструментария, разработанного в прикладном анализе поведения, для изучения особенностей жизненных компетенций у младших школьников с РАС. Определение педагогических условий для формирования жизненных компетенций дает

возможность разработки индивидуальной программы для каждого школьника с РАС, что позволяет эффективно включать их в разнообразные социальные взаимодействия, результатом чего станет повышение уровня социальной адаптации.

Результаты исследования могут быть использованы при подготовке специалистов и педагогов к обучению детей с РАС в образовательных организациях разного типа.

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Диагностический инструментарий, разработанный в рамках прикладного анализа поведения, позволяет выявлять особенности жизненных компетенций детей с РАС.
2. Жизненные компетенции младших школьников с РАС имеют свои особенности: затруднено формирование групповых навыков и навыков сотрудничества, которые являются ядром такой жизненной компетенции как «овладение навыками коммуникации»; для них характерны задержка в формировании социальных навыков, которые лежат в основе такой жизненной компетенции как «осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей», трудности при овладении навыками следования расписанию, входящими в такую жизненную компетенцию как «дифференциация и осмысление картины мира и его временно-пространственной организации».

3. В качестве эффективных педагогических условий формирования жизненных компетенций у младших школьников с РАС в инклюзивном образовании выступает: реализация компетентностного и системного подходов; применение методов и приемов прикладного анализа поведения.

**Первая глава** «Современное состояние проблемы формирования жизненных компетенций у детей с расстройствами аутистического спектра» посвящена рассмотрению особенностей жизненных компетенций у детей с РАС, их особых образовательных потребностей и современных подходов к обучению детей с РАС.

Внимание к жизненным компетенциям возросло с введением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями

здоровья, в котором заложена возможность двух уровней получения образования (цензовый и нецензовый). Для этих уровней условно определяются две взаимосвязанные составляющие: академическая и жизненные компетенции.

Составляющая жизненных компетенций представляет собой овладение знаниями, умениями и навыками, в данный момент необходимыми ребенку с ОВЗ. Н.Н. Малофеев, О.С.Никольская, О.И.Кукушкина, Е.Л.Гончарова выделили необходимые направления коррекционной работы в области формирования жизненных компетенций для детей с ОВЗ, в том числе и для детей с РАС:

- развитие у ребенка адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях;
- овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни;
- овладение навыками коммуникации;
- дифференциация и осмысление картины мира и ее временно-пространственной организации;
- осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей.

В практике сопровождения детей с РАС наиболее распространенными в России и за рубежом являются такие подходы как эмоционально-смысловой подход, метод структурированного обучения ТЕАССН, прикладной анализ поведения («Applied Behavior Analysis» — «АВА») сенсорная интеграция, Floortime и другие.

Наиболее методически разработанным является Прикладной анализ поведения («Applied Behavior Analysis» — «АВА», ПАП). В рамках прикладного анализа поведения коррекционная работа основана на многоаспектной диагностике.

Достоинствами поведенческого подхода является социальная ориентированность: формирование навыков, необходимых для интеграции в

школьную среду, в общественные места. Основное внимание при этом уделяется формированию жизненно-важных навыков: самостоятельности в быту, личной безопасности, взаимодействий с окружающими людьми, способность разрешать конфликтные ситуации; установление внешнего контроля над поведением.

Такие достоинства прикладного анализа поведения как методическая четкость, возможность достижения высокой степени индивидуализации коррекционной работы применительно к особенностям конкретного ребенка с РАС, хорошая эффективность, а главное - ориентация на целенаправленное формирование компетенций, которые способствуют социальной адаптации, делают возможным использование данного подхода в практике формирования жизненных компетенций у детей с РАС, обучающихся в условиях инклюзии.

**Вторая глава** посвящена исследованию состояния жизненных компетенций у детей с РАС в условиях инклюзии, описана методика и организация констатирующего эксперимента, дана характеристика контингента, проведен анализ результатов исследования.

Мы очертили круг тех навыков в соответствии с положениями прикладного анализа поведения, которые необходимы ребенку с РАС в самостоятельной жизни и наиболее важны при обучении в школе, в условиях инклюзии. К ним относятся: групповые навыки, сотрудничество и эффективность поощрений, социальные навыки, навыки следования расписанию, навыки самообслуживания.

Групповые навыки и навыки сотрудничества являются ядром такой жизненной компетенции как «овладение навыками коммуникации», способствуют развитию «осмысления своего социального окружения и освоения соответствующей возрасту системе ценностей и социальных ролей» (согласно Концепции развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья).

В прикладном анализе поведения для обследования состояния социальных навыков разного плана у детей с РАС разработан диагностический

инструментарий - методика оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R).

Констатирующий эксперимент проводился на базе ГБОУ школ №1514 и №1536 г. Москвы. В этих школах благотворительным фондом «Искусство быть рядом» в рамках проекта «Учат в школе. Инклюзия на вырост» были организованы ресурсные классы для детей с РАС. В ресурсном классе школы № 1536 наполняемость составляет 8 учеников, в ресурсном классе школы №1514 -7 учеников 2007-2009 года рождения. 15 учащихся из которых 7 девочек и 8 мальчиков.

Как показали результаты проведенного исследования хуже всего дело обстоит с социальными и групповыми навыками (рис.1). Недостатки сформированности социальных навыков проявляются в сложностях адекватного поведения при взаимодействии со сверстниками. Детям с РАС трудно стоять рядом со сверстником, не кричать или не убегать. Они не умеют корректировать свое поведение, наблюдая за поведением сверстников, неадекватно реагируют на дружеское прикосновение, приветствие, испытывают сложности установления зрительного контакта.

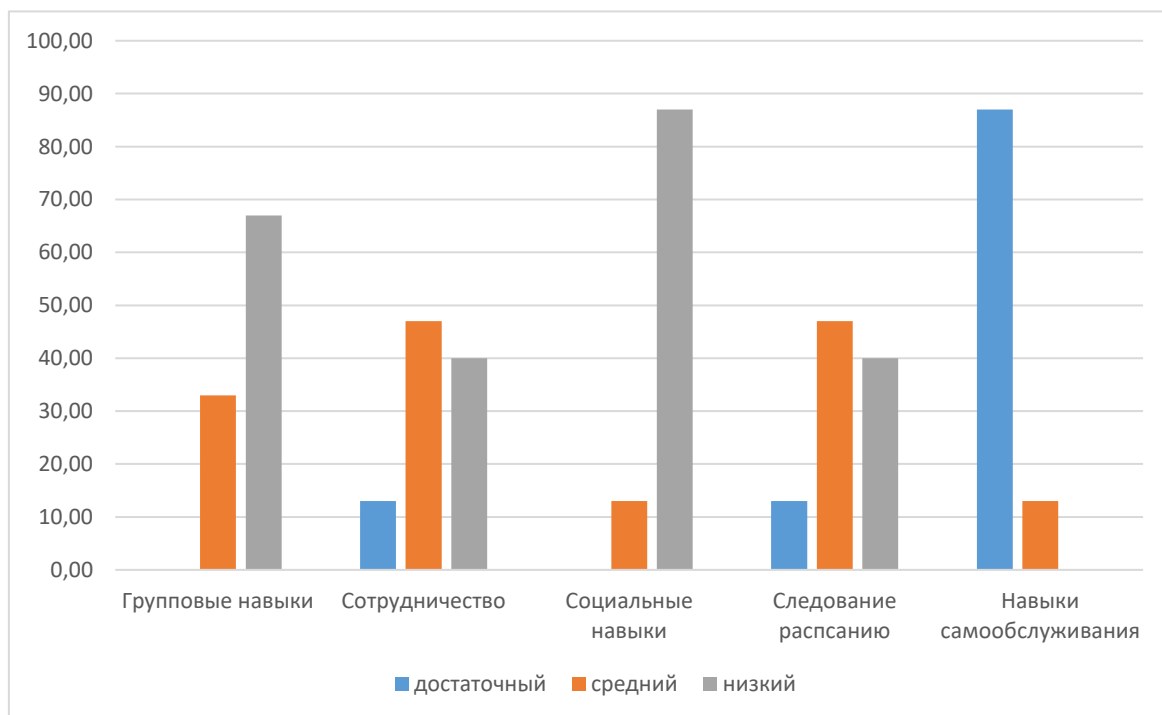


Рисунок 1. Оценка состояния навыков на начальном этапе.



Недостатки сформированности групповых навыков в большей степени проявляются в неумении сидеть во время обучения в большой группе, соблюдая нормы поведения, к которым относятся способность не мешать другим, например, не издавать ненужных звуков, не толкаться. Дети с РАС не ориентируются на одноклассников, не слушают их ответы; не могут выполнять групповые инструкции; не способны получать новые знания при групповом обучении.

Немного лучше обстоит дело с состоянием навыков следования расписанию и навыков сотрудничества. Так, недостатки сформированности навыков следования расписанию проявляются в трудностях самостоятельного соблюдения правил и распорядка во время учебы, самостоятельного выполнения знакомой учебной деятельности, сложностях спокойного перехода от одного занятия к другому.

Недостатки сформированности навыков сотрудничества и эффективности поощрений проявляются в трудностях включения в учебный процесс; сложностях во взаимодействии с разными специалистами; непонимании некоторых социальных стимулов, например, похвалы или одобрения за успешно выполненное задание.

Сильными сторонами детей с РАС являются хорошо сформированные навыки самообслуживания.

Таким образом, диагностика состояния жизненных компетенций позволила выявить ряд недостатков у учащихся с РАС и определить необходимость разработки специальных педагогических условий, в том числе составления индивидуальной для каждого учащегося программы формирования жизненных компетенций на основе прикладного анализа поведения.

**Третья глава** посвящена формированию жизненных компетенций у детей с РАС, обучающихся в условиях инклюзии с помощью ПАП. В ресурсном классе применяется модифицированная модель «Трех П» (Dunkin, Biddle). Данная модель определяет основные компоненты

обучения: «Прогноз» (характеристики учащегося), «Процесс» (обработка заданий) и «Продукт» (характер конечного результата). Применение модели «Трех П» обеспечивает создание специальных условий для формирования жизненных компетенций, а в дальнейшем - для успешного освоения академических навыков в условиях инклюзии.

В условиях общеобразовательной школы психолого-педагогическое сопровождение ресурсного класса, которое отнесено к факторам процесса, предусматривает участие ряда специалистов: методиста по инклюзии, учителя логопеда, дефектолога, психолога, учителя ресурсного класса, супервизора, куратора и тьюторов.

Важнейшим условием является выбор методов и приемов, которые могут увеличить эффективность формирования навыка. Нами применялись следующие методы и приемы прикладного анализа поведения: визуальная поддержка; подсказки; поощрения; социальные истории; спонтанное обучение; метод пошагового обучения; шейпинг; обучение дискретными пробами (DTT) и другие.

Для оценки успешности формирования жизненных компетенций с помощью прикладного анализа поведения был проведен контрольный эксперимент. Для анализа сформированности жизненных компетенций применялась та же система тестирования ABLLS, которую мы использовали на этапе констатирующего эксперимента.

Результаты контрольного эксперимента показали, что наблюдается положительная динамика по всем формируемым жизненным компетенциям. Число детей с низким уровнем развития групповых навыков уменьшилось с 67% (2018г) до 33% (2021г). Число детей, достигших среднего уровня, увеличилось с 33% до 47%. Достаточного уровня достигли 3 человека. На этапе констатирующего эксперимента детей с достаточным уровнем не было (рис.2).



Рисунок 2. Динамика формирования групповых навыков.

Учащиеся демонстрируют навыки соблюдения правил и норм поведения в большой группе (в регулярном классе), адекватно реагируют на знакомые задания в условиях группы. При этом сохраняются трудности в формировании навыков следования групповым инструкциям, ориентировки на ответы одноклассников.

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



Рисунок 3. Динамика формирования сотрудничества.

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

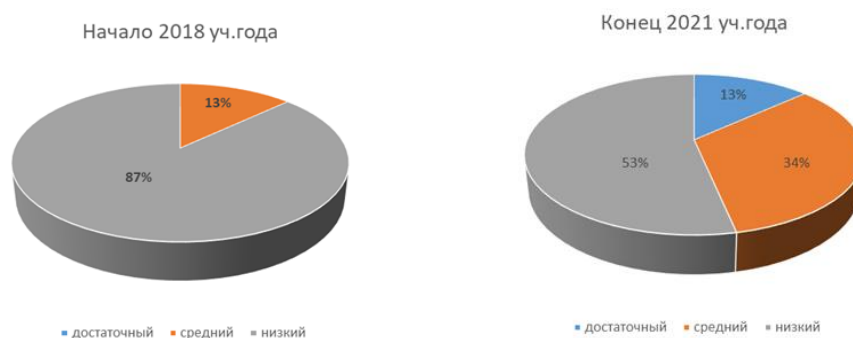


Рисунок 4. Динамика формирования социальных навыков.

Учащиеся с РАС научились приветствовать своих одноклассников, откликаться, когда им предлагают взаимодействие, принимать участие в совместных играх. Хотя учащиеся ресурсного класса отвечают на приветствие одноклассников или педагогов, часто им требуется подсказка, чтобы поздороваться первыми. Затруднения продолжают проявляться в сложностях корректировки своего поведения, понимании реакций со стороны окружающих, стремлении к общению со сверстниками.

Большинство учащихся показывают положительную динамику в формировании навыка следования расписанию (рис.5). На начало обучения низкий уровень демонстрировали 40 %, на конец 2021 учебного года – 33%, средний уровень был у 47% , стал у 20% , достаточный уровень на начало демонстрировали 13% , стало 47% .

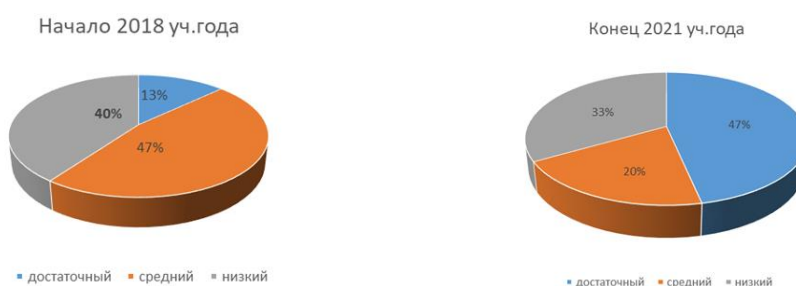


Рисунок 5. Динамика показателей следования расписанию.

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

Навыки самообслуживания продолжают оставаться на достаточном уровне.

Использование критерия Вилкоксона свидетельствует о статистически значимых различиях показателей.

В **Заключении** подведены итоги и обобщены результаты проведенного исследования.

Проведенное исследование позволило определить педагогические условия формирования жизненных компетенций у детей с РАС, обучающихся в условиях инклюзии. Такими условиями являются: организация обучения детей с РАС в рамках модифицированной модели «Трех П»; разработка индивидуальной программы формирования жизненных компетенций на основе применения методов прикладного анализа поведения; организация пространственно-временной среды, учет особенностей развития и индивидуальный подход.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза подтверждена. Полученные результаты дают основание говорить об эффективности созданных педагогических условий с использованием методов прикладного анализа поведения для формирования жизненных компетенций у учащихся с РАС в условиях инклюзии. Перспективой дальнейшего исследования данной проблемы может стать разработка специальных условий, методов и приемов формирования жизненных компетенций у детей с РАС на уровне основного образования.