

УДК 376

И. В. Ковалец¹, Ю. С. Татарина²

¹Кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры специальной и инклюзивной педагогики, ГУО «Академия образования», г. Минск, Республика Беларусь

²Учитель-дефектолог высшей квалификационной категории, ГУО «Мозырский районный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», г. Мозырь, Республика Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ПРИКЛАДНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ

В статье рассматривается одно из актуальных направлений коррекционно-педагогической помощи учащимся с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) – формирование навыков выполнения самостоятельной деятельности. Раскрываются теоретические и практические аспекты данной работы, конкретизируются понятие «самостоятельная деятельность» и особенности данной деятельности у детей с РАС, условия и последовательность формирования заявленных навыков, а также возникающие трудности и пути решения, основываясь на прикладном анализе поведения или АВА-терапии.

Ключевые слова: учащиеся с расстройствами аутистического спектра; педагогические работники; коррекционно-педагогическая помощь; навыки самостоятельной деятельности; прикладной анализ поведения; центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР).

Введение

Статистические данные Министерства образования Республики Беларусь показывают, что за последние 22 года количество детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) в республике увеличилось в 38 раз [1]. Общей целью коррекционно-педагогической помощи ребенку с РАС является коррекция нарушений развития и формирование навыков, необходимых для успешной адаптации, полноценной и самостоятельной, насколько это возможно, жизни в социуме. Основу успешной социализации составляет минимизация зависимости ребенка с РАС от посторонней помощи взрослых (законных представителей, воспитателей персонального сопровождения и др.) и возможность быть автономным в бытовой, социальной и иных сферах. Одной из задач, способствующих достижению указанной цели, является работа по формированию у детей навыков самостоятельной деятельности. *Под самостоятельной деятельностью* нами понимается способность и готовность ребенка функционально занять себя продуктивной, игровой или релаксационной деятельностью без помощи других людей.

Анализ научных исследований в области специальной педагогики показывает, что родители (законные представители), воспитывающие детей с тяжёлыми множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии, в том числе с РАС, отмечают важность расширения возможностей досуговой деятельности своих детей, необходимость формирования у них умений выполнять какую-либо работу самостоятельно, иметь занятие по интересам, а также занятость в какой-то сфере [2]. Законные представители ребенка отмечают такие свои ожидания от коррекционной работы: уменьшение агрессии ребенка с РАС, улучшение общего психического состояния и адекватное поведение, приобретение навыков самообслуживания, овладение навыками коммуникации и элементарными трудовыми навыками и др. [3, с. 19]. Запрос родителей детей с РАС обусловлен реальностью, поскольку неспособность организовать себя усложняет жизнь не только ребенку, но и его родным. Перерывы между домашними делами, поездки в транспорте, время ожидания очереди в поликлинике, в магазине и другие жизненные ситуации требуют от ребенка с РАС умений заняться какой-либо деятельностью самостоятельно, без привлечения взрослых. А в случае, когда он не способен это сделать, ребенок не просто скучает, а может проявлять деструктивное поведение, увеличиваются самостимуляция или самоагрессия. По мере взросления подобные ситуации могут усугубиться. Вместе с тем, даже если у ребенка тяжелая форма аутизма, но сформированы навыки самостоятельной деятельности, он умеет функционально занять себя, умеет ожидать, когда этого требуют обстоятельства, то это существенно облегчает жизнь как ребенку, так и окружающим его людям. Наличие навыков функциональной самостоятельной деятельности в репертуаре человека с РАС позволяет не только стабилизировать его поведение, но и удовлетворять запросы законных представителей.

Целью исследования, излагаемого в данной статье, является выявление особенностей научно-практического опыта формирования навыков самостоятельной деятельности у детей с РАС на основе прикладного анализа поведения или АВА-терапии в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР) и трансляция обобщенных результатов для обсуждения педагогической общественностью.

Методы и методология исследования

Методологической основой исследования являются системно-деятельностный (А. Н. Леонтьев, В. В. Краевский, М. Н. Скаткин), коррекционно-развивающий подходы (Л. С. Выготский, Л. В. Занков, Т. Л. Лещинская), а также изучение аутизма как первазивного нарушения развития ребенка (К. Гилберт, К. С. Лебединская, О. С. Никольская, И. Е. Валитова, И. В. Ковалец и др.). Использовались методы изучения специальной психолого-педагогической литературы, наблюдения, анализа, обобщения и систематизации. Работа проводилась в ГУО «Мозырский районный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации».

Результаты исследования и их обсуждение

Навыки, необходимые для осуществления самостоятельной деятельности любого человека находятся в плоскости *исполнительного функционирования*. К исполнительным функциям мозга исследователи относят широкую группу когнитивных процессов, в том числе когнитивную гибкость (способность изменять поведение и мышление в соответствии с ситуацией), концентрацию внимания, рабочую память, инициацию выполнения задачи, планирование своих действий, решение проблем, мониторинг собственной деятельности, организацию своей деятельности и саморегуляцию (контроль над своими эмоциями и поведением) [4, с. 531]. Данный комплекс когнитивных процессов используется человеком ежедневно. Для лиц с РАС в большинстве случаев характерна исполнительная дисфункция, которая проявляется набором трудностей, обусловленных первазивностью аутизма, а именно: неумением планировать свой досуг, самостоятельную работу над какой-то задачей, организовывать и контролировать собственную деятельность, свой быт, неспособность справиться с изменениями в расписании или рутине, шаблонность мышления и, как следствие, «застревание» на каком-либо одном действии или этапе выполнения задания [4, с. 136].

Рассмотрим последовательность формирования навыков самостоятельной деятельности у ребенка с РАС на основе прикладного анализа поведения. *Прикладной анализ поведения или АВА-терапия (от англ. Applied Behaviour Analysis)* в настоящее время разрабатывается рядом исследователей [5, с. 144]. В основе лежит бихевиористский подход к анализу поведения человека, ключевая идея – любое поведение влечет за собой последствия, и, если ребенку последствия нравятся, он будет это поведение повторять, а если не нравятся, то не будет. Все сложные навыки, включая речь, творческую игру, умение смотреть в глаза и др., разбиваются на мелкие блоки – действия (behaviors). Каждое действие разучивается с ребенком отдельно, затем действия соединяются в цепь, образуя сложное действие [5, с. 145].

В контексте АВА-терапии поведение – это взаимодействие организма с окружающей средой (например, ходьба, произнесение слов, чтение книги, мытье рук и др.). Прикладной анализ поведения имеет «обширные доказательства эффективности... научно доказано снижение степени выраженности ключевых нарушений у лиц с РАС на различных возрастных этапах» [6, с. 81]. Во многих исследованиях, посвященных АВА, лейтмотивом проходит необходимость работы, в первую очередь, над установлением сотрудничества с ребенком с РАС и формированием у него учебного поведения, далее – над навыками коммуникации, самозанятости и бытового самообслуживания [7; 8].

Особую актуальность наличие в репертуаре ребенка навыков самостоятельной деятельности приобретает в учреждении образования. В ЦКРОиР образовательный процесс реализуется в ходе учебных и коррекционных занятий. При этом уровень навыков учащихся с РАС зачастую оказывается недостаточным для группового обучения. Практика показывает, что некоторые из детей данной категории в буквальном смысле никогда не демонстрируют больше одной реакции после одной инструкции. Дети не умеют следовать правилам, нуждаются в подсказках, одобрении со стороны взрослого, процедурах дифференцированного усиления для перехода от одной деятельности к другой и участия в деятельности класса, что требует от педагога значительных временных затрат. Во время учебных занятий педагогу часто приходится взаимодействовать с учащимися индивидуально либо в малой подгруппе, что обуславливает необходимость организации самостоятельной деятельности других детей, это же необходимо и во время перерывов между учебными занятиями, либо после них и т. д.

Пониманию специфики формирования навыков самостоятельной деятельности на основе прикладного анализа поведения способствует изучение *особенностей организации самостоятельной деятельности учащихся с РАС*. Перечислим эти особенности на примере деятельности мальчика с РАС (Миша, 11 лет) в ЦКРОиР.

1. *Начало – конец – результат*. В самостоятельной деятельности ребенку необходимо видеть четко выраженные начало, конец и результат в виде конечного продукта. Например, в качестве задания перед Мишей стоит коробка с четырьмя отверстиями разной формы и четыре объёмные геометрические формы (цилиндр, куб, призма, параллелепипед). Ребенку необходимо вставить геометрические формы в отверстия в коробке. Задание будет выполнено, когда все формы окажутся в коробке.

2. *Поощрение*. Самостоятельная деятельность не является синонимом игры, поскольку в игре поощрение встроено в сам процесс и дети играют, исходя из внутренней, а не внешней мотивации [7]. После завершения самостоятельной деятельности ребенку с РАС обязательно необходимо предоставлять поощрение. Например, перед началом выполнения заданий в рамках самостоятельной деятельности Миша в качестве поощрения выбрал и закрепил на визуальном расписании карточку «игрушка-бонстик». Фигурки бонстиков являются для Миши мотивационным стимулом и выполняют роль поощрения за самостоятельную деятельность, задания из которой Мише знакомы, понятны, но не являются мотивационными – это *внешняя мотивация*. Когда Миша получит бонстики и начнёт с ними играть, то он будет движим *внутренней мотивацией*. Дополнительных поощрений ему не понадобится, потому что игра с любимыми фигурками Мише важна, приятна и значима.

3. *Индивидуальный интерес*. Приступая к работе по обучению самостоятельной деятельности, мы всегда отталкиваемся от имеющихся интересов, навыков, поведения конкретного ребёнка с РАС. Например, Миша имеет хорошо развитое визуальное восприятие, все задания на визуальное сопоставление мальчик быстро осваивает, в отличие от заданий, связанных с графомоторными навыками. Задания по визуальному сопоставлению для мальчика нейтральны, однако, когда ему предлагают взять фломастер и провести линию от точки к точке, Миша начинает громко вокализовать, раскачиваться и, если не убрать фломастеры, может укунить себя за тыльную сторону ладони. Придерживаясь общего алгоритма, наполняем содержание самостоятельной деятельности, исходя из предпочтений Миши, выбираем задания из области визуального сопоставления: идентичные и неидентичные изображения, «заплатки», части целого, матрицы, пазлы и т. д. Учитывая, что Миша любит играть с бонстиками, предлагаем сложить бонстика из частей, соотнести на рисунке силуэт серого бонстика с цветным и т. п. Включение подобных заданий с предметами, представляющими сверхценный интерес для ребенка с РАС, помогает ему быть сосредоточенным на деятельности, увлеченным ею.

4. *Функциональный уровень*. У детей с РАС зачастую наблюдается асинхрония развития, то есть при возрасте 10 лет ребенок может демонстрировать очень низкий функциональный уровень, например, на уровне 4 лет. В данном случае необходимо подбирать такие задания, которые будут подходить его навыкам, но при этом не будут слишком выделять его среди сверстников. Если десятилетний ребенок придёт в поликлинику и, ожидая своей очереди, будет стереотипно играть с бонстиками, то, наверняка, привлечёт к себе слишком много ненужного внимания или осуждения окружающих. Дети с РАС внешне не отличаются от сверстников. И если бы ребенок достал телефон и начал играть, то он вряд ли привлёк бы внимание окружающих. Надо заранее продумывать такие моменты, это поможет в формировании имиджа ребенка с РАС в социуме.

5. *Понимание заданий*. Подбираются такие задания для самостоятельной деятельности ребенка с РАС, которые будут тому интуитивно понятны. Например, когда Миша увидит заламинированный лист бумаги с серыми фигурами и приклеенной сверху липучкой, а рядом вырезанные из бумаги, заламинированные такие же фигуры, только в цвете и с липучкой на тыльной стороне, мальчик интуитивно поймёт, что нужно делать, даже если он видит это задание впервые.

6. *Самостоятельность*. Важно помнить, что в данном контексте наша задача – научить ребенка *самостоятельной работе и навыку доводить работу до конца*, а не правильно выполнить задание. Чтобы деятельность стала самостоятельной, все ее задания, а также ее этапы должны быть полностью освоены учащимся.

Изучение особых образовательных потребностей детей с РАС и специфики их деятельности, учет методических оснований прикладного анализа поведения, нюансов содержания и организации взаимодействия с такими детьми, включая ресурсное обеспечение занятий, позволяет нам выделить следующие *условия* для успешности обучения самостоятельной деятельности ребенка с РАС:

1. *Взаимодействие.* Установление качественного взаимодействия ребенка с РАС с детьми класса, создание позитивной атмосферы в классе, выявление сильных и слабых сторон учащихся с РАС, опора на их сильные стороны.

2. *Учебное поведение.* Для успешного обучения навыку самостоятельной деятельности ребенку важно уметь по инструкции педагога или звуковому сигналу прерывать мотивационную деятельность, приходить за стол, сидеть и слушать, реагировать на инструкции, воспринимать ответные реакции педагога на свои действия, осознавать, что выполнение требований взрослого ведёт к немедленным поощрениям [9, с. 58].

3. *Сначала – потом.* Понимание обусловленности «сначала – потом» поможет учащимся выполнять задания, которые часто вызывают у них сопротивление. В основе данной обусловленности лежит принцип *Примака (Premack principle)* или «бабушкин закон» («сначала суп – потом десерт»), соответствии с которым «активность, проявляющаяся с высокой частотой, может служить подкреплением для поведенческих актов, осуществляющихся с низкой частотой» [10, с. 301]. Для Миши, который всё время готов проводить в стереотипной игре с бонстиками, принцип Примака звучит так: «выполнишь задания – играешь с бонстиками». В качестве визуальной поддержки мальчику предлагается расписание «сначала – потом», где в ячейке «сначала» закреплена, например, карточка с изображением «книга самозанятости», а в ячейке «потом» – карточка с изображением «бонстики».

4. *Мотивация и подкрепление.* Чтобы ребёнок участвовал в определённом виде деятельности или демонстрировал навык, необходимо создать мотивацию [7]. В самом начале подкрепление должно быть очень значимым. В качестве мотивационных стимулов могут быть предметы для самостимуляции и стереотипий детей с аутизмом (ленточки, акриловые звёзды, камешки, пластиковые стаканчики и др.), предметы из репертуара сверхинтереса ребенка (пазлы, книга с динозаврами, фигурки из любимого мультфильма и т. д.), предметы для организации активности (фитбол, батут) и др.

5. *Навык «ждать».* Подкрепление также является важным, поскольку оно предоставляется в самом конце, за выполненные задания [9, с. 233]. Поэтому объём и количество заданий, включаемых в самостоятельную деятельность ребенка, первоначально должны быть очень небольшими, важна помощь взрослого, которую постепенно пошагово снижают. Начинать необходимо с самого простого задания, например, достать (сложить) предметы из контейнера. Ребенок успешно его выполняет и получает ожидаемое подкрепление.

На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы и изучения специфики развития ребенка с РАС нами определена *следующая последовательность формирования у ребенка с РАС навыков самостоятельной деятельности:*

1. Подбор пособий. Основным критерием отбора пособий выступает наличие конечного количества предметов или элементов, поскольку ребёнку важно понимать, когда задание будет считаться выполненным. Например, на листе изображены 6 теней животных, и ребенку необходимо сопоставить каждое животное с его тенью. Также педагог подготавливает *«Книгу самозанятости»*, список заданий для самостоятельной деятельности, визуальное расписание, карточки с мотивационными стимулами.

2. Обучение взаимодействию с пособиями и материалами. Учим ребенка: приклеить, вставить, обвести, провести линию, подобрать нужный по цвету маркер, пересыпать из коробки в банку и т. д. Например, животные крепятся к своим теням с помощью двухсторонних липучек, расположенных как на теневой основе, так и на цветном изображении животного.

3. Обучение подготовке материала для себя. Учим ребенка:

– брать по одному контейнеру (если материалы находятся в контейнерах), ориентируясь на маркировочные символы (цифры, геометрические фигуры, цвета спектра и др.), сопоставляя символ визуального расписания с символом на контейнере. Контейнеры могут находиться на столе, слева от ребёнка, или в специально отведённом для них месте в классе;

– перелистывать страницы книги, поочередно выполняя задания (если задания собраны в *«Книгу самозанятости»*);

– подходить к месту, где лежат пособия из списка заданий для самостоятельной деятельности, выбирать нужное и возвращаться с пособием за стол для выполнения задания.

4. Обучение завершению самостоятельной деятельности. Учим ребенка:

– закрыть контейнер с выполненным заданием внутри и отнести его в обозначенное место. Если контейнеры изначально стоят на столе слева от ребёнка, то переставить контейнер с выполненным заданием вправо;

– закрыть книгу;

– переместить крайний символ, обозначающий задание, визуального расписания из графы «надо сделать» в графу «сделано».

5. Обучение сообщению о завершении деятельности. Учим ребенка:

– взять карточку «ВСЁ», лежащую на столе либо закреплённую на обратной стороне последнего листа «Книги самозанятости», и передать её педагогическому работнику;

– взять карточку из визуального расписания с обозначением мотивационного стимула и передать её педагогу для обмена на мотивационный стимул (рисунок 1).



Рисунок 1 – Визуальное расписание с обозначением мотивационного стимула – бонстиками

Параллельно ведётся работа над визуальным сопоставлением фотографии того или иного пособия с самим пособием, форма визуального расписания зависит от уровня речевых и когнитивных навыков ребенка. Визуальные расписания помогают учащимся с РАС самостоятельно осуществлять игровую и другую досуговую деятельность [10, с.193].

6. Объединение всех этапов. Учим ребенка: объединять все этапы и отрабатывать их с постепенным уменьшением помощи со стороны взрослого, увеличением объёма задания, количества заданий и времени, необходимого для их выполнения.

В основе обучения самостоятельной деятельности лежит метод формирования поведения, называемый шейпингом. *Шейпинг (shaping)* – процесс, в ходе которого систематически и дифференцированно подкрепляются последовательные приближения к желаемому (конечному) поведению [11, с. 463]. В ходе обучения самостоятельной деятельности происходит *шейпинг*: качество выполнения заданий (точность, корректность выполнения заданий, скорость), количество выполняемых заданий (постепенное наращивание количества заданий), дистанции со взрослым (постепенное отдаление взрослого и увеличение расстояния между взрослым и ребёнком). Шейпинг может быть довольно продолжительным, важно умение педагога заметить и подкрепить малейшее приближение ребенка к целевому поведению.

Уменьшение помощи со стороны взрослого. Перед началом выполнения заданий учащемуся дается инструкция, например: «Выполни свои задания», «Позанимайся сам», «Поиграй». В начале ребенку может требоваться вербальная инструкция, физическая, жестовая подсказка, одобрение, ответная реакция взрослого. Однако, как только ребенок освоит навык, необходимо сократить присутствие взрослого, сделав это постепенно:

1) прекратить разговоры с ребенком и убрать визуальный контакт во время выполнения им необходимой деятельности;

2) ослаблять степень присутствия, сначала находясь рядом с ребенком на расстоянии учебного стола, затем – на расстоянии нескольких шагов, далее – где-то в пределах класса.

Увеличение объёма и количества заданий (количества элементов для выполнения) осуществляется постепенно. Увеличение количества заданий подразумевает, что педагог всегда начинает с одного и постепенно добавляет по одному. Например, ребенку предоставляется поле теневого лото, на котором из шести животных четыре уже соотнесены и прикреплены к теням, ребенку необходимо сопоставить лишь двух животных. Далее – трех, четырех и др., пока учащийся сам не сможет выполнить всё задание целиком. Так, в самом начале в «Книге самозанятости» у Миши был один лист с теневым лото «Найди животное по тени». После достижения критерия «самостоятельное выполнение задания» в «Книгу самозанятости» добавился лист «Соотнеси животное с его детёнышем» и т. д. Увеличение объёма и количества заданий осуществляется с целью увеличения времени, которое ребенок проводит за самостоятельной деятельностью. Задания, которые выполняет ребенок, постоянно отслеживаются, выясняется, с каким настроением он их делает, добавляются новые задания, убираются те, что стали неактуальными и неинтересными. Если этого не делать, то самостоятельная деятельность распадется.

Организация пространства

Определим последовательность заданий для самостоятельной деятельности учащегося. Когда ребенок освоил несколько заданий и соотносит их с карточками визуального расписания, тогда можно тренировать работу по списку.

1. *Список* – это визуальное расписание из карточек с фотографиями либо адаптированными изображениями тех заданий, которые ребенку необходимо выполнить (рисунок 2). Сами задания находятся в доступном месте (на специальном столе, полке, в контейнере). Если учащийся умеет читать, то список – это напечатанные либо написанные от руки названия заданий.



Рисунок 2 – Список заданий «Надо сделать – сделано»

2. *«Книга самозанятости»* – это набор скреплённых листов-заданий, подобранных для конкретного учащегося (рисунок 3). Она может быть одним из заданий, входящих в *список* (п. 1). В этом случае карточка с фотографией «Книги самозанятости» крепится в визуальном расписании, то есть в списке.

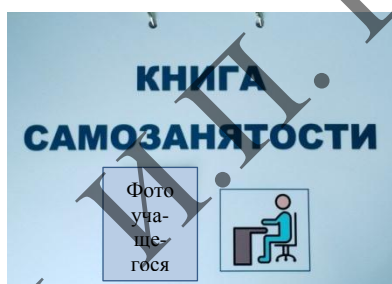


Рисунок 3 – «Книга самозанятости»

3. *Контейнеры с заданиями* (рисунок 4), промаркированные цифрами либо символами. Ребенок последовательно, в соответствии с символами на визуальном расписании, берет нужную коробку, открывает её и выполняет задание. Затем выполненное задание перекладывает обратно в контейнер, закрывает его и берет следующий.



Рисунок 4 – Контейнеры с заданиями

Рассмотрим проблемы, которые могут возникнуть в процессе обучения ребенка с РАС самостоятельной деятельности, и варианты их решения.

Ребёнок не выполняет задание, уходит в самостимулятивную деятельность, отвлекается. Возможные причины: 1 – поощрение не является мотивационным для ребенка (не значимо для него, дается педагогом не вовремя); 2 – задания сложные и не освоены учащимся в достаточной для самостоятельной деятельности степени; 3 – ребенку скучно (возможно, задания слишком легкие или не обновлялись долгое время). Необходимо начать заново процедуру шейпинга, последовательно, от полной помощи и постепенного её уменьшения прийти к самостоятельному выполнению, а далее тренировать дистанцию со взрослым так, чтобы ребенок мог выполнять задания один.

Предлагаем некоторые варианты видов деятельности для самозанятости ребенка с РАС.

Дидактические и развивающие задания, игры: пазлы, разрезные картинки, конструкторы «Лего», вкладыши, лото, шнуровки, мозаики, раскраски, раскраски по цифрам, аппликация, оригами, модели, лабиринты, копирование рисунков, пособия с заданиями «пиши – стирай», задания на визуальное сопоставление (подбери по тени, найди часть от целого, заплатки и др.), книжки с наклейками, поиск предметов в сенсорной коробке, нанизывание бус, пуговиц, макарон, рисование по точкам, прослушивание музыки, видео, мобильные игры, игры на компьютере, фотографирование и т. д.

Бытовые рутины: сортировка: носки, столовые приборы, вещи для стирки, бакалейные товары. Задания на самообслуживание: одеться, почистить зубы и др. Приготовление простых блюд: бутерброда, салата. Домашние обязанности: убрать одежду, убрать со стола, убрать игрушки, вынести мусор, загрузить/разгрузить стиральную (посудомоечную) машину, развесить белье, разобрать пакет с покупками, подмести пол, пылесосить, вытереть пыль, покормить животных, полить комнатные растения и т. д.

Заключение

В результате проведенного теоретического исследования, подкрепленного практическим опытом, установлено, что способность организовать себя, свой досуг, является критически важной для функциональной жизнедеятельности лиц с РАС, а также для их окружения. Данная способность не может развиваться сама по себе, поэтому требует последовательного и организованного формирования. Изложенная в статье последовательность коррекционно-педагогической помощи по формированию навыков самостоятельной деятельности на основе прикладного анализа поведения показала свою эффективность и подтверждена на практике имеющимися у учащихся с РАС Мозырского районного ЦКРОиР результатами, время функциональной самозанятости которых в отдельных случаях достигает 25 минут и потенциально способно увеличиваться.

Анализ практики педагогических работников ЦКРОиР и полученных ими результатов убедительно показал, что сформированная функциональная самостоятельная деятельность учащихся с РАС позволила снизить количество эпизодов нежелательного поведения, заменяя их социально приемлемым поведением, сократить частоту и продолжительность самостимуляций. На примере учащихся с РАС Мозырского районного ЦКРОиР, включенных в целенаправленное и систематическое формирование навыков самостоятельной деятельности, мы наблюдаем способность к обобщению и генерализации данного навыка, т. е. демонстрация адекватной самостоятельной деятельности не только в условиях учреждения образования, но и дома, в общественных местах, что в перспективе будет способствовать улучшению социального портрета ребенка и снижению стигматизации в отношении лиц с расстройствами аутистического спектра в целом.

СПИСОК ОСНОВНЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Основные показатели развития системы специального образования в Республике Беларусь. Информационный бюллетень. – Выпуск № 24. – Мн., 2023. – 105 с.
2. Формирование жизненных компетенций у детей с инвалидностью : пособие для педагогов / Т. В. Жук, Д. Н. Забелич, Т. В. Лисовская, Т. Б. Пивоварчик ; под науч. ред. Т. В. Лисовской. – Мн. : Народная асвета, 2020. – 167 с.
3. Коррекционная помощь детям с аутистическими нарушениями (с аутизмом) : пособие для педагогов / И. В. Ковалец, Т. Л. Лещинская, И. Е. Валитова [и др.] ; под ред. И. В. Ковалец, Т. Л. Лещинской. – 2-е изд. – Мн. : Народная асвета, 2017. – 159 с.
4. Волкмар, Ф. Аутизм : Комплексное руководство для родителей и специалистов помогающих профессий / Ф. Волкмар, Л. Вайзнер ; пер. с англ. У. Жарниковой ; под науч. ред. С. Анисимовой. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2025. – 552 с.

5. На пути к инклюзии: сопровождение ребенка с аутистическими нарушениями в образовательном процессе : пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образоват. программы спец. образования на уровне общ. сред. образования / И. В. Ковалец, Т. Л. Лещинская, Л. А. Зайцева [и др.] ; под ред. И. В. Ковалец, Т. Л. Лещинской. – Мн. : Изд. центр БГУ, 2017. – 187 с.
6. Чурило, Н. В. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях среднего образования (первая ступень) с учётом инклюзивных подходов : учеб.-метод. пособие : в 3 ч. / Н. В. Чурило, С. Л. Рубчяня. – Мн. : БГПУ, 2018. – Ч. 2. – 140 с.
7. Шрамм, Р. Мотивация и подкрепление : Практическое применение методов прикладного поведения и анализа вербального поведения (АВА/VB) / Р. Шрамм ; пер. с англ. У. Жарниковой ; предисл. С. Анисимовой. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2022. – 608 с.
8. Уорд, С. Формирование ранних навыков сотрудничества и коммуникации у детей с РАС / С. Уорд ; пер. с англ. У. Жарниковой ; предисл. С. Анисимовой. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2023. – 734 с.
9. Лиф, Р. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивного поведенческого вмешательства при аутизме / Р. Лиф, Д. Макэкен ; пер. с англ. ; под общ. ред. Л. Л. Толкачев. – М. : ИП Толкачев, 2022. – 608 с.
10. Коэн, М. Дж. Визуальная поддержка. Система действенных методов для развития навыков самостоятельности у детей с аутизмом / Марлен Дж. Коэн, Питер Ф. Герхардт ; пер. с англ. У. Жарниковой ; под науч. ред. С. Анисимовой. – 3-е изд. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2023. – 264 с.
11. Купер, Дж. О. Прикладной анализ поведения / Дж. О. Купер, Т. Э. Херон, У. Л. Хьюард ; пер. с англ. – М. : Практика, 2016. – 864 с.

Поступила в редакцию 04.08.2025

E-mail: i-kovalets@yandex.ru; yuliyabobr@mail.ru

I. V. Kovalets, Ju. S. Tatarinova

FORMATION OF INDEPENDENT ACTIVITY SKILLS AMONG STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS BASED ON APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS

The article discusses one of the most relevant areas of correctional and pedagogical assistance for students with autism spectrum disorders (ASD) – the development of independent activity skills. The article reveals the theoretical and practical aspects of this work, specifies the concept of independent activities and the specific features of this activity in children with ASD, the conditions and sequence of developing these skills, as well as the difficulties that arise and the solutions based on applied behavior analysis or ABA therapy.

Keywords: students with autism spectrum disorders; teaching staff; correctional and pedagogical assistance; independent activity skills; applied behavior analysis; center for correctional and developmental learning and rehabilitation.