

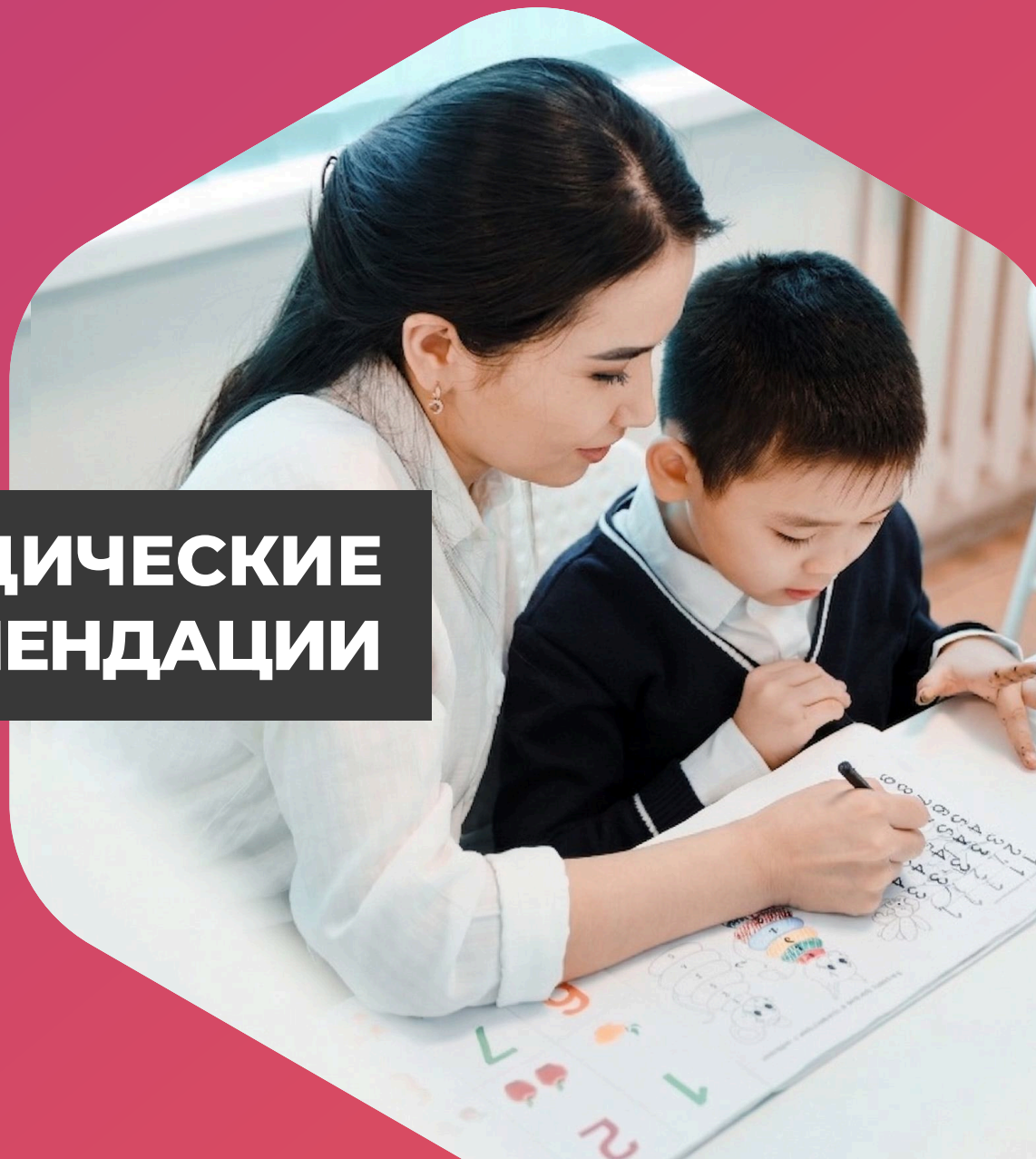
# Bolashak Charity

ҚОҒАМДЫҚ ҚОРЫ

## ПРИМЕНЕНИЕ ПРИКЛАДНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ (АВА-ТЕРАПИИ)

В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

**МЕТОДИЧЕСКИЕ  
РЕКОМЕНДАЦИИ**



**ОБЩЕСТВЕННЫЙ ФОНД «VOLASHAK CHARITY»**

**ПРИМЕНЕНИЕ ПРИКЛАДНОГО АНАЛИЗА  
ПОВЕДЕНИЯ (АВА-ТЕРАПИИ) В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С  
ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

**Методические рекомендации**

Астана 2026

УДК 376

ББК 74.3

О-64

Одобрено и рекомендовано к использованию в образовательной практике решением Республиканского учебно-методического совета при РГУ «ННПЦ РСИО» (протокол №1 от 10 марта 2026 г.)

**Рецензенты:**

*Егорова Е. В.* – педагог-психолог, магистр социальных наук (MS), поведенческий аналитик.

*Рымханова А. Р.* – доктор философии (PhD), руководитель ресурсного центра инклюзивного и специального образования Karaganda Buketov University.

**Авторы-составители:** Гаплан Д., Калиева Ж. Е., Татубаева М.М., Таженова Е.А., Смольгина Е.А., Нурмагамбетова Н.Ж, Нурова А.У., Умербекова Г.С., Кизатова А.А., Альденова К.Б., Артыкпаева А.Б., Воронецкая П.А., Әлбілекова С.Т.

**О-64** Применение прикладного анализа (АВА-терапии) поведения в работе с детьми с особыми образовательными потребностями: методические рекомендации / Гаплан Д., Калиева Ж. Е., Татубаева М. М. и др. – Астана: ОФ «Bolashak Charity», 2025. – 100 с.

ISBN 978-601-08-4324-0

Методические рекомендации предназначены для использования руководителями, учителями и специалистами психолого-педагогического сопровождения организаций образования для применения прикладного анализа поведения (АВА-терапии) в работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

УДК 376

ББК 74.3

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Определения и сокращения	4
Введение	6
1. Прикладной анализ поведения (АВА-терапия)	8
2. Целевая группа	12
3. Командная модель внедрения прикладного анализа поведения (ПАП) в образовательной среде	15
4. Этапы внедрения прикладного анализа поведения (ПАП) в образовательном процессе	19
5. Кабинеты поддержки инклюзии (КПИ) как оптимальная среда для внедрения пап	20
6. Рекомендации по формам и этапам включения учеников с ООП в общее образовательное пространство	22
7. Обучающие стратегии для детей с ООП, основанные на ПАП	23
8. Инструменты оценки навыков детей с ооп	48
9. Индивидуальная программа развития	53
10. Проблемное поведение	56
Заключение	69
Список источников и используемой литературы	71
Приложение 1	74
Приложение 2	75
Приложение 3	76
Приложение 4	77
Приложение 5	78
Приложение 6	79
Приложение 7	80
Приложение 8	82
Приложение 9	84
Приложение 10	87
Приложение 11	89
Приложение 12	93
Приложение 13	94
Приложение 14	98

## ОПРЕДЕЛЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

*ABA-терапия* (Applied Behavior Analysis) – прикладной анализ поведения; научно обоснованный метод, направленный на формирование социально значимых навыков и снижение нежелательного поведения с использованием принципов поведенческого анализа.

*ABLLS-R* (Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revised) – инструмент для оценки развития базовых речевых и учебных навыков у детей с аутизмом и другими нарушениями развития.

*CBA-S* (Certified Behavior Analyst and Supervisor) – сертифицированный поведенческий аналитик и супервизор.

*IBA* (International Behavior Analyst) – международный поведенческий аналитик.

*ИВАО* (International Behavior Analysis Organization) – Международная организация поведенческого анализа.

*ИПР* (Индивидуальная программа развития) – документ, определяющий персональные цели, задачи и методы обучения ребёнка с учётом его особенностей и потребностей.

*ИУП* (Индивидуальный учебный план) – адаптированный образовательный план, составленный с учётом особенностей и возможностей конкретного обучающегося.

*КПИ* (Кабинет поддержки инклюзии) – специализированное пространство в образовательной организации, обеспечивающее сопровождение и поддержку обучающихся с особыми образовательными потребностями.

*ООП* (Особые образовательные потребности) – индивидуальные потребности обучающегося, требующие специальных условий и поддержки для освоения образовательной программы.

*ПАП* (Прикладной анализ поведения) – научно-прикладная дисциплина, изучающая и применяющая законы поведения для формирования навыков и коррекции поведения с целью улучшения качества жизни.

*СППС* (Служба психолого-педагогического сопровождения) – системно-организованная деятельность, реализуемая в организациях образования, в процессе которой создаются социальные и психолого-педагогические условия для успешного обучения и развития обучающихся, в том числе лиц (детей) с особыми образовательными потребностями, на основе оценки особых образовательных потребностей.

*VB-MAPP* (The Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program) – инструмент для оценки навыков вербального поведения и социального взаимодействия у детей с аутизмом и другими нарушениями развития.

*BCBA* (Board Certified Behavior Analyst) – сертифицированный поведенческий аналитик.

*BCaBA* (Board Certified Assistant Behavior Analyst) – сертифицированный ассистент поведенческого аналитика.

## ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях инклюзивного образования всё более актуальным становится вопрос обеспечения равных возможностей для обучения и развития всех учащихся, в том числе детей с особыми образовательными потребностями (ООП). Одной из приоритетных задач системы образования является создание эффективной модели сопровождения таких детей.

По данным Министерства здравоохранения РК, на учёте с психическими расстройствами в медицинских организациях состоит 44,8 тыс. несовершеннолетних. Министерство труда и социальной защиты населения РК сообщает, что в 2024 году инвалидность по причине различных психических расстройств и расстройств поведения имели 27,3 тыс. детей. Сегодня на учёте в психолого-медико-педагогических консультациях (ПМПК) состоит более 235 тысяч детей с особыми образовательными потребностями [1].

Дети с поведенческими нарушениями – одна из категорий обучающихся с ООП, требующих особого подхода. Традиционные методы дефектологии и психологии не всегда достаточны для коррекции сложных форм поведения, особенно когда речь идёт о специфических поведенческих трудностях, встречающихся у детей с различными ментальными нарушениями. В этой связи всё большую значимость приобретают современные научно обоснованные подходы, в частности – методы прикладного анализа поведения (ПАП).

Применение ПАП рекомендовано Министерством здравоохранения РК как немедикаментозное вмешательство при ряде психических и поведенческих нарушений, в том числе при расстройствах аутистического спектра (Клинический протокол диагностики и лечения «Общие расстройства психологического (психического) развития (Расстройства аутистического спектра)» от 30 июля 2021 года) [2]. Международная практика и рекомендации ВОЗ также подтверждают эффективность поведенческих аналитических подходов в сопровождении детей с ООП [3].

В Казахстане методы ПАП впервые в системном виде начали применяться в системе образования в 2015 году в рамках проекта «Каждый ребёнок достоин школы» Общественного фонда «Bolashak Charity». В ходе проекта была внедрена модель кабинета поддержки инклюзии (КПИ) и «1 ребёнок – 1 педагог-ассистент», где была организована работа под методическим сопровождением сертифицированного куратора поведенческих программ.

Для успешного обучения детей с особыми образовательными потребностями необходима организация среды, способствующей формированию навыков социального взаимодействия, сотрудничества, коммуникации и адаптивного поведения. Применение ПАП в образовательной практике требует глубокого понимания поведенческих принципов и чёткой системной организации сопровождения. Настоящие методические рекомендации разработаны на основе более чем десятилетнего опыта специалистов, работающих в системе специального и инклюзивного образования. Особое внимание уделяется роли поведенческого аналитика (куратора поведенческих программ) и важности методического взаимодействия с участниками образовательного процесса.

Настоящие рекомендации предназначены для педагогов, психологов, специалистов СППС, КПИ и других специалистов, работающих с детьми с ООП, и содержат теоретические основы и практические алгоритмы применения ПАП в общеобразовательной среде.

**Цель методических рекомендаций** – предложить школам пошаговое руководство по организации и интеграции методов прикладного анализа поведения в работу СППС для повышения эффективности сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями.

**Задачи настоящих методических рекомендаций:**

- Объяснить ключевые принципы и подходы прикладного анализа поведения (ПАП) применительно к образовательной среде.
- Описать порядок организации работы по ПАП в рамках СППС.
- Дать алгоритмы взаимодействия педагогов, специалистов и родителей при сопровождении детей с ООП.
- Предложить практические инструменты для оценки, планирования и мониторинга поведенческих программ.
- Показать способы адаптации образовательного процесса с учётом индивидуальных потребностей обучающихся.

Методические рекомендации опираются на научные и литературные источники и являются дополнением к существующим рекомендациям в сфере специального и инклюзивного образования.

# 1. ПРИКЛАДНОЙ АНАЛИЗ ПОВЕДЕНИЯ (АВА-ТЕРАПИЯ)

Прикладной анализ поведения (от англ. Applied Behavior Analysis – АВА) – это научно обоснованный подход, направленный на формирование социально значимых навыков и уменьшение проблемного поведения. Подход основан на принципах поведенческого анализа и включает в себя систематическое наблюдение, оценку, вмешательство и применение методов позитивного подкрепления для достижения устойчивых поведенческих изменений. В основе метода лежит систематическое применение стратегий подкрепления: желаемое поведение усиливается с помощью мотивации – похвалы, игрушки, активности, а нежелательное постепенно угасает. Это научно-прикладная дисциплина, изучающая, каким образом можно обучать людей любого возраста социальному и необходимому поведению, чтобы улучшить качество их жизни. Цель – формировать социально значимые навыки, которые реально улучшают качество жизни ребёнка и его семьи [4].

Основные направления применения прикладного анализа поведения в работе с детьми с особенностями развития включают:

1. Коррекция проблемного (социально неприемлемого) поведения – снижение частоты нежелательных форм поведения и формирование альтернативных, социально приемлемых реакций.

2. Структурированное обучение жизненно важным навыкам – развитие коммуникативных, академических, игровых, бытовых и социальных умений с применением последовательного и системного подхода.

3. Анализ и развитие вербального поведения – формирование, развитие и коррекция речевых навыков.

## **Методика направлена на решение следующих задач:**

- Формирование навыков, которые могут заменить нежелательные формы поведения. Например, целью работы может быть обучение ребёнка просить желаемый предмет в доступной ему форме и тогда он может перестать кричать для получения желаемого;
- Формирование социальных и коммуникативных навыков, таких как, например, формирование и удерживание зрительного контакта, понимание инструкций собеседника, умение просить о помощи специалиста, учителя и родителей, задавать вопросы, играть с другими, вести диалог и т. д.
- Формирование академических навыков (чтение, счёт, письмо) на доступном ребёнку уровне;
- Формирование бытовых навыков и навыков самообслуживания: самостоятельное посещение туалета, приготовление и приём пищи,

различение своих и чужих вещей, принятие душа, уборка своей кровати, поддержание опрятного внешнего вида;

- Обобщение навыков, повышение способности ребёнка с аутизмом демонстрировать целевые виды поведения не только в данном контексте, но и в различных других ситуациях.

### **Актуальность применения ПАП в инклюзивном образовании**

Инклюзивное образование сегодня становится приоритетом образовательной политики, открывая путь детям с особыми образовательными потребностями (ООП) к обучению в среде сверстников. Однако формальное включение ребёнка в класс ещё не гарантирует его успешную адаптацию и развитие. Возникают реальные трудности: от поведенческих проявлений до отсутствия академических и социальных навыков. Именно поэтому актуальным является применение прикладного анализа поведения (АВА-терапия) – научно обоснованного и доказательно эффективного подхода к обучению и коррекции поведения. Школа – это место не только получения академических знаний, но и социализации, формирования коммуникации, взаимодействия со средой. Инклюзия возможна не за счёт только физического присутствия ребёнка в классе, а благодаря внедрению адаптированных методов обучения и поддержки.

### **Методики ПАП позволяют решать широкий круг задач в образовательной среде:**

- Снижение проблемного поведения через понимание его функции и подбор альтернатив;
- Формирование академических навыков (чтение, письмо, счёт) доступным ребёнку способом;
- Развитие коммуникации, в том числе альтернативной и дополнительной (жесты, карточки PECS, планшеты);
- Обучение навыкам самообслуживания (туалет, еда, одевание и др.) совместно с родителями;
- Развитие социальных умений – зрительный контакт, умение просить, играть с другими, соблюдать правила;
- Обобщение навыков: перенос навыков из занятия в повседневную жизнь.

Важно, что ПАП позволяет адаптировать нагрузку, делать инклюзию постепенной и индивидуальной, без стресса и перегруза для ребёнка. ПАП соответствует принципам инклюзии, не требует медикаментозного вмешательства и может быть реализована в естественной образовательной среде.

## **Международная практика применения ПАП в сфере образования**

Методы ПАП широко применяются во всем мире в сфере образования и социальных услуг. В США ПАП используется в образовательных учреждениях с 1980-х годов и является ключевым методом обучения детей с аутизмом. Программы основаны на федеральном законодательстве, таком как IDEA (Individuals with Disabilities Education Act), который требует предоставления бесплатного и соответствующего образования для детей с особыми потребностями, включая использование ПАП как обязательной части образовательного процесса [5].

В ряде стран существует система CABAS (Comprehensive Application of Behavior Analysis to Schooling), основанная на методах прикладного анализа поведения, которая направлена на улучшение учебного процесса и управление поведением детей с ООП, такими как аутизм, эмоциональные расстройства и другие ментальные нарушения. Система включает постоянный мониторинг успеваемости, что позволяет корректировать обучение, а также способствует социальной адаптации детей в обычных классах. CABAS применяется в США, Великобритании, Норвегии, Ирландии и Италии [6, 7]. Было проведено исследование двадцатилетней практики данной системы, которое подтвердило её эффективность в обучении детей с ментальными нарушениями. Результаты показывают, что за этот период скорость освоения учебного материала значительно увеличилась, особенно в областях коммуникации и социализации, благодаря высокому уровню подготовки учителей и индивидуальному подходу к каждому ученику [8].

В Канаде работает проект Канадская Атлантическая инициатива (Atlantic Canadian Initiative), который сосредоточен на обмене информацией и улучшении практик прикладного анализа поведения в школах. Многие провинции Канады предоставляют государственное финансирование для АВА-терапии. Например, в Онтарио существует программа Ontario Autism Program, которая финансирует терапию для детей с РАС и включает услуги ПАП в рамках школьной системы и за её пределами. Развиваются систематические модели обучения учителей и сертифицированных поведенческих аналитиков (BCBA), а также поддержка внедрения общешкольных и индивидуализированных стратегий ПАП [9]. Таким образом, ПАП активно используется во многих странах и становится всё более востребованной в рамках инклюзивной практики в Казахстане.

Существует мнение, что ПАП применима только в индивидуальных занятиях с педагогом-ассистентом. На практике же базовые принципы ПАП можно интегрировать в повседневную педагогическую практику.

Педагог, владеющий поведенческим подходом, может:

- грамотно реагировать на проблемное поведение,
- адаптировать задания и среду,
- использовать подкрепление как мотивационный инструмент,
- фиксировать и анализировать динамику навыков.

Это обучение происходит пошагово, с учётом индивидуальных особенностей ребёнка, в том числе в естественной школьной среде под сопровождением поведенческого аналитика.

Таким образом, внедрение подходов ПАП в образовательную практику делает инклюзивное образование не только возможным, но и эффективным. Это системный подход, меняющий жизнь детей с ООП, и образовательную культуру школы в целом.

### **Научная обоснованность**

Прикладной анализ поведения – одна из самых исследованных и доказательных дисциплин в области коррекционной педагогики. Существует не менее 45 систематических обзоров, подтверждающих эффективность ПАП при обучении детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). В 2014 году Национальный центр профессионального развития в области РАС (США) проанализировал более 29 000 научных работ и выделил 27 методов, эффективность которых подтверждена. Подавляющее большинство из них входят в инструментарий прикладного анализа поведения [10].

Среди них:

- тренинг функциональной коммуникации;
- функциональный анализ поведения;
- жетонная система поощрений;
- подсказки;
- визуальная поддержка;
- вмешательства, основанные на контроле antecedентов;
- дифференциальное поощрение альтернативного поведения;
- несовместимого или другого поведения;
- обучение методом отдельных блоков;
- коммуникационная система обмена изображениями (PECS – Picture exchange communication system) и др.

Оле Ивар Ловаас – американский психиатр, один из основоположников прикладного анализа поведения провел исследование, показавшее, что раннее интенсивное поведенческое вмешательство (EIBI), основанное на принципах ПАП, может значительно улучшить когнитивные функции и адаптивные навыки у детей с аутизмом. В результате двухлетней терапии около 47% детей смогли успешно интегрироваться в обычные школы без дополнительных

поддерживающих услуг. Исследование стало основой для множества других исследований ПАП [11].

Наиболее влиятельным и широко цитируемым обзором литературы об эффективности вмешательства при аутизме является книга Национального исследовательского совета США «Образование детей с аутизмом» (2001), в которой сделан вывод о том, что принципы ПАП были наилучшим и наиболее эффективным методом коррекции основных нарушений при аутизме. Доказано, что лекарства не устраняют основной дефицит РАС и не являются первичным лечением [12].

В клиническом отчете Американской академии педиатрии за 2020 год сделан вывод о том, что большинство научно обоснованных моделей терапии базируются на принципах прикладного анализа поведения (ПАП) [13].

В 2022 году группа исследователей (Гитимогаддам и др., 2022) провела обзорный анализ «Прикладной анализ поведения у детей и молодежи с расстройствами аутистического спектра», охватившее 770 исследований, который продемонстрировал положительные результаты применения ПАП для детей с РАС. В 63%-88% исследований отмечено улучшение в таких областях, как когнитивное и языковое развитие, социальные навыки, поведение и адаптивное поведение. У детей в возрасте от 0 до 5 лет наибольшее внимание уделялось когнитивному развитию (22%), языковым навыкам (23%) и социальным навыкам (23%), с улучшением в 66%-68% случаев. У детей 6-12 лет акцент был на поведенческих проблемах и языке (по 25%), с улучшением в 71%-86%. У подростков 13-18 лет чаще всего исследовались когнитивное развитие (26%) и адаптивное поведение (20%), с улучшением в 83%-86% случаев [14].

ПАП как научная дисциплина постоянно развивается: появляются новые подходы, а устаревшие техники исключаются. Качество процедур регулируется этическим кодексом поведенческого аналитика, где главным принципом является право клиента на эффективное вмешательство, основанное на данных [15].

## **2. ЦЕЛЕВАЯ ГРУППА**

В соответствии с существующим нормативным-правовым актом, к детям с особыми образовательными потребностями (ООП) относятся лица, которые испытывают постоянные или временные потребности в специальных условиях для получения образования соответствующего уровня и дополнительного образования [16].

ООП – это педагогическая, а не медицинская категория. Наличие ООП не всегда связано с инвалидностью или установленным медицинским диагнозом: ребёнок может нуждаться в адаптированных условиях обучения при особенностях развития, состояния здоровья, эмоционально-волевой или поведенческой сферы, затрудняющих освоение образовательной программы без дополнительной поддержки.

В рамках обновлённого Порядка деятельности службы психолого-педагогического сопровождения сопровождение обучающихся осуществляется для следующих групп:

1. Дети с поведенческими и эмоциональными трудностями, а также находящиеся под воздействием неблагоприятных психологических факторов.
2. Дети, сталкивающиеся с барьерами социально-психологического, экономического, языкового и культурного характера.
3. Дети с ограниченными возможностями [17].

Для целей применения прикладного анализа поведения (ПАП) в школьной среде целевая группа включает:

- детей с расстройствами аутистического спектра (РАС);
- детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы;
- детей с трудностями поведения;
- детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ);
- детей с задержкой психического развития (ЗПР);
- детей с нарушениями речи;
- детей с синдромом Дауна;
- детей с лёгкой и умеренной умственной отсталостью;
- детей с сочетанными нарушениями развития;
- детей с социальной дезадаптацией.

Такое выделение целевой аудитории позволяет:

- индивидуализировать образовательный маршрут для каждого ребёнка;
- подобрать специальные условия, методы и формы сопровождения;
- обеспечить согласованную работу специалистов (дефектологов, логопедов, психологов, педагогов-ассистентов, тьюторов);
- наладить взаимодействие между школой, ПМПК и родителями.

Применение ПАП для данной целевой группы направлено на развитие академических, коммуникативных и социально-бытовых навыков, коррекцию и профилактику проблемного поведения, повышение самостоятельности и успешности обучения [18].

Таблица 1. Категории обучающихся с ООП и возможные задачи применения ПАП

<b>Категория обучающихся</b>	<b>Возможные задачи применения ПАП в образовательной среде</b>
<b>Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Развитие навыков коммуникации (вербальной и невербальной)</li> <li>– Формирование социального взаимодействия с одноклассниками и взрослыми</li> <li>– Обучение навыкам самообслуживания и учебным навыкам</li> <li>– Снижение стереотипных и деструктивных форм поведения</li> </ul>
<b>Дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Регуляция эмоций и поведения в классе</li> <li>– Обучение стратегиям самоконтроля</li> <li>– Формирование навыков решения конфликтных ситуаций</li> <li>– Повышение мотивации к учебной деятельности</li> </ul>
<b>Дети с трудностями поведения</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Определение функций проблемного поведения</li> <li>– Замена нежелательного поведения на социально приемлемое</li> <li>– Формирование навыков соблюдения правил и инструкций</li> <li>– Снижение агрессивных и оппозиционных реакций</li> </ul>
<b>Дети с СДВГ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Развитие навыков концентрации и удержания внимания</li> <li>– Формирование навыков планирования и организации деятельности</li> <li>– Обучение стратегиям управления импульсивностью</li> <li>– Поддержка в выполнении учебных заданий</li> </ul>
<b>Дети с задержкой психического развития (ЗПР)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Постепенное освоение учебного материала с использованием визуальной поддержки</li> <li>– Формирование базовых академических навыков</li> <li>– Развитие памяти, внимания и мышления</li> <li>– Закрепление социальных навыков</li> </ul>
<b>Дети с нарушениями речи</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Развитие альтернативных и дополнительных средств коммуникации (ААС)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Формирование словарного запаса и грамматических структур</li> <li>– Поддержка при включении в коллективное взаимодействие</li> <li>– Применение визуальных и жестовых подсказок</li> </ul>
<b>Дети с синдромом Дауна</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Развитие навыков самообслуживания и независимости</li> <li>– Формирование социальных и бытовых навыков</li> <li>– Поддержка академического обучения с учётом индивидуального темпа</li> <li>– Снижение тревожности в новых ситуациях</li> </ul>
<b>Дети с лёгкой и умеренной умственной отсталостью</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Индивидуализированное обучение по адаптированным программам</li> <li>– Формирование практических навыков, необходимых в повседневной жизни</li> <li>– Поддержка в коммуникации и социализации</li> <li>– Снижение проявлений фрустрации при обучении</li> </ul>
<b>Дети с сочетанными нарушениями развития</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Комплексная поддержка по нескольким направлениям одновременно (коммуникация, самообслуживание, поведение)</li> <li>– Применение мультисенсорных подходов</li> <li>– Координация работы специалистов разных профилей</li> <li>– Обеспечение согласованности стратегий дома и в школе</li> </ul>

### **3. КОМАНДНАЯ МОДЕЛЬ ВНЕДРЕНИЯ ПРИКЛАДНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ (ПАП) В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Эффективное применение прикладного анализа поведения в образовательной среде зависит от слаженной работы команды – педагогов, специалистов сопровождения, поведенческих аналитиков и родителей, которые по чётко выстроенной схеме понимают и полностью выполняют свои задачи.

## Состав команды по внедрению ПАП:

- Педагог-ассистент
- Координатор по ПАП (из числа специалистов СППС или администрации)
- Педагоги общеобразовательных классов
- Методист по инклюзии (координатор, заместитель директора, заведующий по инклюзии)
- Куратор поведенческих программ (поведенческий аналитик)
- Супервизор поведенческих программ
- Родители учащихся с ООП

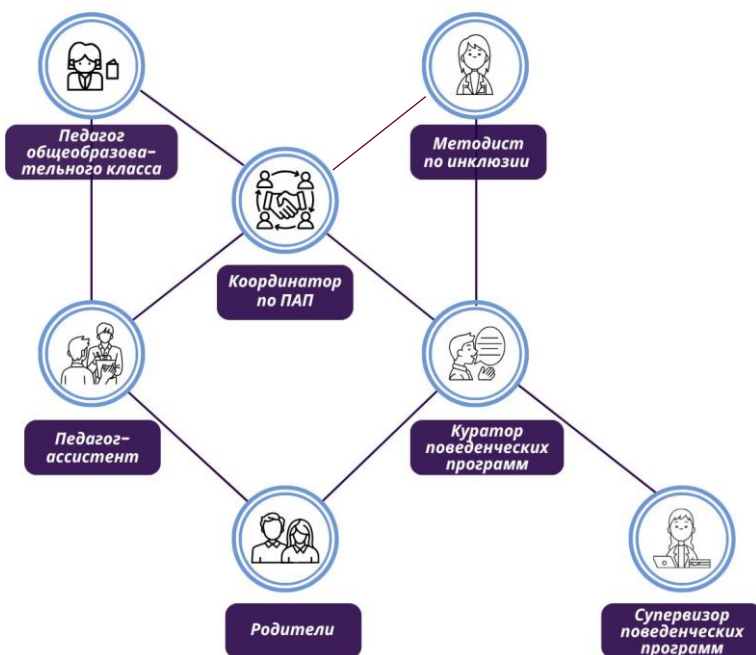


Рис. 1 – Схема взаимодействия команды

В центре работы находится **Координатор по ПАП**, который:

- получает данные от педагогов-ассистентов, учителей, СППС;
- передаёт их куратору поведенческих программ;
- организует взаимодействие с родителями;
- обеспечивает регулярную обратную связь всей команды.

Куратор поведенческих программ работает в связке с координатором и педагогами-ассистентами, предоставляя методические рекомендации и корректируя поведенческие программы.

Педагоги общеобразовательных классов обеспечивают адаптацию учебного процесса, а родители поддерживают реализацию рекомендаций дома.

Супервизор контролирует работу куратора и качество реализации программ.

Таблица 2. Роли и функции участников команды

<b>Участник</b>	<b>Основные функции</b>
<b>Педагог-ассистент</b>	Проводит индивидуальные занятия по формированию навыков; помогает ребёнку на уроках; адаптирует материалы; выполняет поведенческую программу; сопровождает в режимных моментах (столовая, раздевалка, туалет); ведёт наблюдения и документацию; проводит тестирование под руководством учителя КПИ; постепенно снижает уровень поддержки.
<b>Координатор по ПАП</b>	Организует внедрение ПАП в школе; анализирует результаты тестирования и наблюдений; разрабатывает и корректирует протоколы; согласует действия всех специалистов; проводит консультации для педагогов, родителей; обучает педагогов-ассистентов; ведёт отчётность; взаимодействует с куратором и супервизором.
<b>Куратор поведенческих программ</b>	Методически сопровождает внедрение ПАП; помогает в составлении ИПР, ИУП, планов коррекции поведения; обучает координаторов и педагогов-ассистентов; консультирует по сложным случаям; обеспечивает взаимодействие между школой и родителями; контролирует выполнение рекомендаций.

<b>Супервизор поведенческих программ</b>	Контролирует деятельность куратора; обеспечивает соответствие работы международным стандартам ПАП; поддерживает качество и этику реализации программ.
<b>Педагоги общеобразовательных классов</b>	Реализуют адаптированную образовательную программу; сотрудничают с педагогом-ассистентом; учитывают рекомендации координатора и куратора.
<b>Методист по инклюзии</b>	Осуществляет общее организационно-методическое сопровождение; участвует в координации команды; помогает интегрировать ПАП в школьные процессы.
<b>Родители</b>	Сотрудничают с командой; применяют элементы программы дома; информируют специалистов о наблюдениях и изменениях в поведении ребёнка.

### **Рекомендации по организации работы:**

- 1. Назначить координатора по ПАП** из числа специалистов СППС или администрации, который будет отвечать за весь процесс.
- 2. Заключить договор с куратором и супервизором** поведенческих программ, так как эти специалисты не входят в штат школы. Куратор и супервизор поведенческих программ привлекается школой на договорной основе в качестве внешнего методического консультанта. Его методические рекомендации вносятся в ИПР и согласуются СППС.
- 3. Проводить регулярные командные совещания** для обмена данными, корректировки программ и планирования работы.
- 4. Вести единую документацию по ПАП** (ИПР, ИУП, протоколы, листы наблюдений – указаны в приложениях).
- 5. Осуществлять ротацию педагогов-ассистентов** между учениками в течение года (по согласованию с координатором и куратором).
- 6. Обеспечить участие родителей** в обучении, консультациях и обратной связи.

## **4. ЭТАПЫ ВНЕДРЕНИЯ ПРИКЛАДНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ (ПАП) В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Этапы взаимодействия участников образовательного процесса (педагога-ассистента, координатора по ПАП, специалистов СППС, учителей общеобразовательных классов, куратора поведенческих программ, супервизора) основаны на модели, представленной в пособии Марины Азимовой «Ресурсный класс» [19].

### **I. Подготовительный этап**

1. Формируется междисциплинарная команда (состав и функции см. в разделе «Содержание работы участников инклюзивного образования»).
2. Проводится сбор первичной информации о ребёнке (анамнез, наблюдения, беседы с родителями и педагогами).
3. Педагог-ассистент начинает первичное наблюдение в школьной среде.
4. Выполняется диагностика навыков с использованием ABLLS-R или аналогичных инструментов.

### **II. Функциональное поведенческое оценивание (ФПО)**

5. Команда проводит анализ поведения с целью выявления его функции.
6. Используются анкеты, интервью, прямое наблюдение.
7. Формулируется гипотеза о причинах поведения и определяются подходы к вмешательству.

### **III. Проектирование вмешательства**

8. Куратор разрабатывает поведенческий план и индивидуальную программу развития навыков.
9. Документ содержит цели, описание целевого и проблемного поведения, стратегии замещения, систему поощрений и профилактики нежелательного поведения.
10. План утверждается всей командой, при необходимости привлекается супервизор.

### **IV. Внедрение ПАП-вмешательства**

11. Педагог-ассистент ежедневно реализует стратегии ПАП.
12. Координатор следит за соблюдением протоколов.
13. Учителя общеобразовательных классов адаптируют уроки с учётом рекомендаций.
14. Куратор и супервизор оказывают методическую поддержку.

## **V. Мониторинг и корректировка**

15. На основе собранных данных команда оценивает эффективность вмешательства.
16. Вносятся изменения в цели и стратегии при необходимости.
17. Проводятся супервизии, командные совещания и обратная связь.

## **VI. Обобщение и закрепление навыков**

18. Навыки переносятся в естественные условия (перемены, другие уроки, домашняя среда).
19. Постепенно снижается поддержка со стороны взрослых.
20. Поведение закрепляется и становится устойчивым.

## **5. КАБИНЕТЫ ПОДДЕРЖКИ ИНКЛЮЗИИ (КПИ) КАК ОПТИМАЛЬНАЯ СРЕДА ДЛЯ ВНЕДРЕНИЯ ПАП**

Применение методов прикладного анализа поведения (ПАП) в школах наиболее эффективно в условиях Кабинета поддержки инклюзии (КПИ). В отличие от обычных кабинетов, КПИ имеет специально организованное пространство, разделённое на функциональные зоны, что обеспечивает гибкость, структурированность и возможность индивидуального подхода к каждому ученику.

Фонд «Volashak Charity» разработал и успешно внедрил модель применения ПАП именно через КПИ. Эта модель доказала свою эффективность: наличие выделенного помещения и постоянной команды (педагог-ассистенты, координатор по ПАП, методист по инклюзии, куратор и супервизор поведенческих программ) позволяет обеспечить системность, постоянный мониторинг данных и качественную реализацию поведенческих программ.

Сегодня, в соответствии с **Приказом Министра образования и науки РК от 22 января 2016 года № 70** «Об утверждении норм оснащения оборудованием и мебелью организаций дошкольного, среднего образования, а также специальных организаций образования», школы могут самостоятельно открывать КПИ, используя утверждённый перечень рекомендованного оборудования и мебели (пункты 557-596). Это делает процесс создания КПИ доступным для любой организации образования [20].

### Рекомендации по открытию КПИ:

1. **Выбор помещения** – доступность для учащихся с ООП, соответствие санитарным нормам, возможность зонирования.

2. **Оснащение** – мебель и оборудование согласно Приказу № 70, с добавлением специализированных материалов для сенсорной и поведенческой работы.

3. **Подбор кадров** – педагог-ассистенты, координатор по ПАП, привлечённые на договорной основе куратор и супервизор поведенческих программ.

4. **Организация работы** – система сбора данных, регулярные супервизии, координация всех участников процесса.

5. **Информационная работа** – информирование педагогов, родителей и администрации о целях и функциях КПИ.



Рис. 2 – Пример зонирования и оснащения КПИ

Таблица 3. Зоны КПИ

<b>Зона</b>	<b>Назначение</b>	<b>Пример оборудования</b>
<b>Зона индивидуальных занятий</b>	Проведение ПАП-сессий, работа над навыками по индивидуальным программам	Стол и стул, перегородки, папки с материалами, набор карточек PECS
<b>Зона групповой работы</b>	Занятия в малых группах, развитие социальных и академических навыков	Стол-трансформеры, доска, набор настольных игр, обучающие материалы
<b>Зона сенсорной разгрузки и отдыха</b>	Снятие эмоционального напряжения, регуляция поведения	Сенсорный коврик, кресло-мешок, тактильные панели, наушники с шумоподавлением
<b>Рабочее место куратора/ координатора по ПАП</b>	Анализ данных, планирование, методическая работа	Рабочий стол, компьютер, принтер, шкаф для документации
<b>Зона хранения материалов</b>	Организация доступа к обучающим и сенсорным материалам	Стеллажи, контейнеры с маркировкой
<b>Зона визуальной поддержки</b>	Отображение расписаний, правил, поощрений	Настенные панели, карточки, визуальные таймеры

## **6. РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМАМ И ЭТАПАМ ВКЛЮЧЕНИЯ УЧЕНИКОВ С ООП В ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО**

### **Формы интеграции**

Полная интеграция – ученик с ООП с первого дня посещает уроки в общеобразовательных классах, получая необходимую поддержку от педагогов и педагогов-ассистентов.

Частичная интеграция – часть времени ученик проводит в общеобразовательных классах, а часть – в КПИ для индивидуальных занятий и подготовки к урокам.

### **Этапы постепенного включения**

Адаптационный визит – посещение общеобразовательного класса во время перемен, знакомство с учителями и одноклассниками.

Определение учебных дисциплин – выбор предметов для включения, исходя из интересов, возможностей и рекомендаций специалистов.

Планирование участия – совместная адаптация учебных материалов и распределение ролей между учителем и педагогом-ассистентом.

Постепенное увеличение времени – расширение периода пребывания в общеобразовательном классе в зависимости от успешности адаптации.

### **Критерии готовности**

Ученик способен следовать инструкциям педагога (выполняет не менее 80% заданий и просьб).

Отсутствует поведение, представляющее угрозу для себя и окружающих.

Ученик может адекватно выражать просьбы и спокойно реагировать на отказ.

Нежелательное поведение не проявляется в течение оговоренного специалистами времени (например, 20 минут).

Процент успешности и временные рамки определяются индивидуально специалистом, разработавшим план включения.

### **Обратная инклюзия**

Помимо включения учеников с ООП в общеобразовательный процесс, важно практиковать обратную инклюзию, когда дети из общеобразовательных классов посещают КПИ или СППС для совместных занятий, игр и проектов.

Во время перемен учащиеся могут приходить в сенсорную зону КПИ для отдыха и игр.

Организация общих игр, конкурсов и мастер-классов помогает формировать толерантность, развивает навыки общения и укрепляет дружеские связи [21].

## **7. ОБУЧАЮЩИЕ СТРАТЕГИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ООП, ОСНОВАННЫЕ НА ПАП**

В работе с детьми с особыми образовательными потребностями и ментальными нарушениями особенно важны структурированность, предсказуемость и эмоциональная безопасность. Этому способствуют ключевые опоры сопровождения – **сотрудничество, мотивация и визуальная поддержка**. Эти три компонента работают в тесной связке,

формируя устойчивую основу для развития навыков, социализации и положительных изменений в поведении.

- Сотрудничество помогает выстраивать доверительные отношения и учит ребёнка взаимодействовать с другими.
- Мотивация является двигателем обучения и ключом к включённости в деятельность.
- Визуальная поддержка делает процессы понятными и управляемыми для ребёнка, помогая ему адаптироваться и действовать более уверенно.

Использование этих подходов в системе, с опорой на индивидуальные особенности ребёнка, позволяет выстраивать устойчивую и эффективную коррекционно-развивающую среду.

## **7.1 Организация сотрудничества и развитие мотивации обучающихся с ООП**

На начальном этапе работы с обучающимся, имеющим особенности образовательных потребностей (ООП), особое внимание следует уделить формированию навыков сотрудничества.

Сотрудничество понимается как процесс взаимодействия участников деятельности, в ходе которого каждая сторона получает положительный результат. Это способность работать совместно для достижения общих целей.

Постепенное формирование спокойного и продуктивного взаимодействия со взрослым способствует более быстрой адаптации ребёнка к новой среде, повышает его чувство безопасности и уверенности. Наличие доверительных отношений между педагогом и обучающимся делает процесс обучения более результативным: ребёнок становится более вовлечённым, открытым к освоению новых навыков.

Такая позитивная связь позволяет снизить уровень тревожности, повысить мотивацию и создать условия, способствующие успешному развитию.

Во время диагностического тестирования обучающиеся с ООП нередко не выполняют предлагаемые задания (например, не повторяют движение, не произносят отдельные звуки или слова). Это не свидетельствует об их неспособности к обучению, а скорее указывает на недостаточную мотивацию или отсутствие стимула для выполнения инструкции. На ранних этапах особенно важно организовывать образовательный процесс в доброжелательной атмосфере, поощрять даже незначительные достижения и последовательно поддерживать обучающегося [22].

Навык сотрудничества является базовой предпосылкой для последующего личностного и образовательного развития ребёнка.

Факторы, побуждающие обучающегося к освоению новых навыков, можно условно разделить на две группы:

1. **Внешние** – подкрепления, усиливающие желательное поведение;
2. **Внутренние** – собственная мотивация обучающегося.

### **7.1.1. Руководящий контроль**

Руководящий контроль определяется как способность педагога или родителя управлять поведением ребёнка посредством целенаправленного использования подкреплений и формирования устойчивой мотивации. Освоение данного подхода является ключевым условием успешного обучения детей с особыми образовательными потребностями (ООП). Без установления руководящего контроля невозможно обеспечить эффективное взаимодействие и значимый прогресс в развитии обучающегося.

Один из признанных специалистов в области прикладного анализа поведения, Роберт Шрамм, разработал пошаговую методику установления руководящего контроля. Она может использоваться как педагогами, так и родителями в целях формирования продуктивного взаимодействия с ребёнком. Применение данной методики приводит к тому, что в дальнейшем необходимость постоянного внешнего контроля постепенно снижается: обучающийся начинает самостоятельно проявлять готовность к сотрудничеству, социальному взаимодействию и совместной деятельности. Важным принципом является то, что управление процессом всегда должно оставаться за взрослым (педагогом, родителем), а не за ребёнком [23].

Овладение навыками руководящего контроля требует систематической и последовательной работы. При правильной реализации у ребёнка формируется внутренняя мотивация к участию в занятиях, в которых ведущая роль принадлежит взрослому. Это проявляется в готовности следовать инструкциям, активно включаться в образовательный процесс, выполнять всё более сложные задания и развивать навыки общения, ранее недоступные или трудные для него.

Этапы установления руководящего контроля (по Роберту Шрамму):

- Установить контроль над системой поощрений.
- Демонстрировать, что взаимодействие со взрослым является интересным и значимым.
- Давать чёткие инструкции и исключать возможность получения поощрения без их выполнения.
- Формулировать инструкцию прежде, чем удовлетворить просьбу ребёнка.
- Подкреплять каждую корректную реакцию на инструкцию.

- Использовать актуальные и значимые для ребёнка поощрения.
- Исключать подкрепление игнорирования инструкций и нежелательного поведения [23].

## **7.2 Мотивация как ключевой компонент работы с ребёнком с ООП**

Мотивация является одним из ключевых факторов, определяющих успешность обучения детей с особыми образовательными потребностями (ООП). Она играет центральную роль в уровне включённости обучающегося в учебный процесс, эффективности усвоения новых знаний и навыков, а также в восприятии самого процесса обучения.

Мотивация способствует не только началу учебной деятельности, но и поддержанию внимания, сосредоточенности и позитивного эмоционального отношения к занятиям. Когда ребёнок осознаёт собственные достижения и ощущает успех, у него формируется положительное отношение к обучению. Для обучающихся с ООП мотивация становится фундаментом, на котором строится образовательный процесс. При её отсутствии обучение часто оказывается затруднительным и малоэффективным: снижается концентрация внимания, возникает избегающее поведение или выраженное нежелание выполнять задания.

### **Мотивация включает несколько ключевых аспектов:**

*Интерес к занятиям.* Обучающийся должен воспринимать учебную деятельность не только как обязанность, но и как познавательный процесс, вызывающий интерес. Подбор доступных и привлекательных материалов способствует поддержанию желания учиться.

*Позитивное подкрепление.* Похвала, признание достижений и небольшие награды усиливают интерес ребёнка и стимулируют его к дальнейшему обучению. Важно, чтобы каждое усилие обучающегося получало позитивную оценку, что способствует формированию уверенности в собственных силах.

*Осознание прогресса.* Педагогу важно помогать обучающемуся понимать собственные достижения, отмечать положительную динамику и указывать на области, требующие доработки. Осознание успеха делает процесс обучения более целенаправленным и осмысленным.

При этом необходимо учитывать индивидуальные особенности: одни обучающиеся более чувствительны к внешним стимулам (поощрениям и наградам), другие – к внутренним (удовлетворение от выполненной работы). Эффективность педагогической стратегии во многом зависит от правильного выбора мотивационного подхода для конкретного ребёнка [24].

Наличие мотивации позволяет обучающемуся активнее включаться в занятия, воспринимать обучение как увлекательный и продуктивный процесс. Это, в свою очередь, способствует не только когнитивному, но и социально-эмоциональному развитию, а также успешной адаптации в образовательной среде.

Таким образом, мотивация является важным инструментом педагога, обеспечивающим вовлечённость обучающегося и формирование положительного отношения к обучению. Подкрепление, в сочетании с правильно подобранными мотивационными стимулами, формирует устойчивую связь:

**Инструкция взрослого → Правильное выполнение действия → Получение поощрения.**

### **7.2.1. Оценка мотивационных стимулов**

Использование мотивации делает процесс обучения более естественным и результативным. В качестве примера можно рассмотреть ситуацию, когда потребность (например, жажда) используется как мотивационный стимул для формирования навыка просьбы. В данном случае обучающийся получает возможность обратиться за водой и таким образом закрепляет поведение в функциональном контексте.

Для эффективного применения мотивации необходимо ограничивать свободный доступ к поощрениям. Это повышает их ценность и делает использование подкреплений более результативным. В работе с обучающимися с расстройствами аутистического спектра (РАС) особое значение имеет постоянное выявление индивидуальных предпочтений ребёнка. Данная задача решается с помощью процедур тестирования предпочтений.

#### **Способы выявления предпочтений:**

- наблюдение за выбором лакомств и игрушек;
- фиксация длительности игры с конкретным предметом;
- реакция на изъятие игрушки;
- отношение к физическому контакту;
- характер самостоятельной деятельности.

Обычное наблюдение позволяет определить лишь общие тенденции, но не выявляет степень выраженности предпочтений. Поэтому используются специальные методы тестирования [25]:

1. **Структурированное наблюдение** (Приложение 1): ребёнку предоставляется доступ к набору предметов, фиксируется продолжительность их использования, данные заносятся в таблицу для анализа.

2. **Метод единичных стимулов** (Приложение 2): предъявляется один предмет или лакомство, регистрируется реакция (использование/отказ). По результатам многократных предъявлений составляется рейтинг предпочтений.

3. **Метод парных стимулов** (Приложение 3): ребёнку одновременно предлагаются два предмета. Фиксируется выбор, проводится статистический подсчёт наиболее предпочитаемых стимулов.

4. **Метод множественных стимулов** (Приложение 4): обучающийся выбирает предмет из набора, при этом выбранные ранее исключаются. Записывается последовательность выбора, что позволяет выделить стимулы с наибольшим приоритетом [24].

Наиболее предпочитаемые стимулы используются в качестве поощрений при обучении. Для удобства рекомендуется хранить их в специально организованных контейнерах, чтобы обеспечить быстрый доступ педагога и недоступность для ребёнка.

#### **Формирование связи «инструкция – действие – подкрепление».**

На начальных этапах каждое правильное действие сопровождается немедленным поощрением, что формирует устойчивую ассоциацию:

#### **Инструкция взрослого → Правильное выполнение → Подкрепление.**

По мере освоения навыка частота подкреплений постепенно снижается: вознаграждение предоставляется через 2-3 правильных реакции и далее. Это необходимо для переноса усвоенных навыков в естественные условия, где подкрепление носит отсроченный характер (например, заработная плата за выполненную работу).

Если поощрение предоставляется после каждого действия, возникает риск снижения интенсивности обучения, так как время занятия прерывается длительными паузами. Для решения этой проблемы применяется **жетонная система**, позволяющая организовать обучение более эффективно.

### **7.3 Визуальная поддержка**

Визуальная поддержка – это использование изображений (картинок, пиктограмм, надписей, указателей и др.) для улучшения восприятия и понимания информации. Элементы визуальной поддержки окружают каждого человека в повседневной жизни: использование календарей и ежедневников; ориентирование по указателям и дорожным знакам; выбор блюд в ресторане по иллюстрациям в меню и т.д.

Для многих людей с особенностями развития и обучения (например, при расстройствах аутистического спектра, синдроме дефицита внимания и гиперактивности, когнитивных нарушениях) ведущим каналом восприятия является зрительный. Информация, представленная визуально, как правило, обрабатывается быстрее, запоминается надёжнее и дольше сохраняется, чем та же информация, полученная только на слух [26].

### **Виды визуальной поддержки**

#### **Расписания**

Расписание показывает, куда нужно идти и что будет происходить в этом месте. Самые простые расписания могут иметь форму «сначала – потом» и быть представлены в виде знакомых человеку объектов или картинок (например, сначала рисуем, а потом идем пить чай). Со временем, когда человек научится пользоваться простым расписанием, оно может усложняться.



*Рис. 3 – Пример визуальной формы «Сначала – потом»*

Визуальное расписание не всегда состоит только из картинок. Это могут быть написанные слова или фразы. Важно, чтобы расписание облегчало понимание информации, а значит, оно должно быть представлено в том виде, который является для человека наиболее удобным (ведь мы не ведём свой календарь на иностранном языке).

Расписания помогают понять, что будет происходить, однако не дают понимания, как нужно выполнять задачу. В этом могут помочь визуально представленные последовательности действий.

Для создания визуальных последовательностей задача, которую необходимо выполнить, разбивается на более мелкие составляющие, которые и демонстрируют последовательность её выполнения. Так, например, можно визуально представить последовательность действий:

- мытьё рук;
- использование туалета;
- подготовка ко сну;
- приготовление еды.

Использование визуальных последовательностей помогает человеку более успешно справляться с поставленными задачами [27].



Рис. 4 – Визуальная последовательность для мытья рук

### Расписания активностей

Расписания активностей используются для обучения человека самостоятельному выполнению последовательности задач.

Это может быть простая последовательность выполнения знакомых ребёнку игровых задач (сложить пазл, собрать пирамидку и т.д.); последовательность выполнения разминочных упражнений; использования оборудования в спортзале или на детской площадке; последовательность и очерёдность игр с другими детьми; последовательность действий при загрузке стиральной или посудомоечной машины и многое другое.

Самые простые формы расписаний активностей, которые используются с маленькими детьми, представляют собой альбом, на каждой из страниц которого размещено изображение задания или игрушки. Открыв расписание активности, ребёнок смотрит на первую страницу, идет туда, где находятся материалы (например, к стеллажу или специальной полке), берет контейнер с соответствующим заданием, выполняет его, убирает в контейнер, относит на место, переворачивает страницу, выполняет следующее задание. На последней странице может находиться изображение подкрепления (предпочитаемой ребёнком игрушки или еды). Ребёнок съедает кусочек любимой еды (играет с игрушкой или смотрит отрывок любимого мультфильма). На этом выполнение расписания активности заканчивается. Ребёнок закрывает альбом и убирает его на место.



*Рис. 5 – Визуальное расписание активностей*

### **Визуальные таймеры**

Некоторым людям с особыми потребностями трудно пользоваться часами для понимания времени. Поэтому, например, фразы «не сейчас», «через 15 минут» могут восприниматься ими как отказ в желаемом и вызывать нежелательное поведение.

Визуальное представление времени помогает человеку понять, когда начнется или закончится определенная активность, например, когда нужно закончить играть и начать убирать игрушки, когда закончится урок и начнется перемена, как долго готовится еда и т.д. Однако время можно представить и визуально. Самым простым визуальным таймером являются песочные часы.



*Рис. 6 – Визуальный таймер*

### **Наглядно представленные правила поведения**

Визуальное подкрепление правил поведения помогает лучшему пониманию и облегчает запоминание того, что ожидается от человека. Отсылка к визуально представленным правилам помогает избегать конфликтов [28].



*Рис. 7 – Пример визуальных правил «Как себя вести в классе»*

Обучиться правилам поведения в конкретных ситуациях могут помочь визуально представленные социальные истории.

**Социальная история** – это специально созданная для определенного человека история, которая помогает понять социальную ситуацию и то, что делать в этой ситуации.

При подготовке и составлении социальной истории учитываются возраст, индивидуальные способности (например, умение читать, которое не стоит путать с гиперлексией) и интересы человека. Перед написанием социальной истории нужно определить цель, то есть чего мы хотим достичь, используя историю. Далее нужно понять, где, когда, кто участвует, какова последовательность событий, что происходит, почему [29].

#### **Видеомоделирование**

Видеомоделирование напоминает социальную историю. Только она не написана / напечатана на бумаге, а представлена на видео. Многих детей с ООП привлекают экраны компьютера или телефона. Этот интерес можно использовать для обучения социальным навыкам.

В данном случае видеомоделирование можно отнести не только к методам визуальной поддержки, но и к важным методам развития социальных навыков.

Визуальная поддержка помогает справиться с задачами самостоятельно, а значит, способствует повышению самооценки.

Визуальная поддержка проясняет информацию, что помогает справиться с тревогой и чувством неопределенности. Человеку с особенностями развития может быть непонятно, как долго он будет выполнять определенную задачу, как долго нужно ехать в транспорте, или когда придёт время идти домой, что делать в определенной ситуации и т.д.

Визуальная поддержка помогает лучше принимать правила. С указателями, зрительно представленными правилами человек обычно не спорит.

Визуальная поддержка помогает человеку заранее подготовиться к непредвиденным изменениям.

#### **7.4 Обучение с помощью жетонов**

Жетонная система может быть весьма успешным инструментом для увеличения уровня желательного поведения, выполнения заданий и развития академических навыков. Жетонная система является собой генерализованное подкрепление и включает в себя 3 последовательных этапа освоения. При использовании данной системы, за каждый правильный ответ ребёнок получает жетон. Как только, он соберет заранее определенное количество жетонов, он обменивает их на значимое поощрение. Жетоны обязательно должны быть обусловлены с подкреплением. То есть ребёнок понимает, что он должен отвечать правильно, чтобы получить жетон. В жетонной системе используется разное количество жетонов, после набора которых ребёнок получает подкрепление.

В начале обучения данной системе принято выставлять на доске сбора жетонов все жетоны, кроме одного – последнего. Ребёнок должен заработать один жетон за соблюдение правил / правила и сразу получить награду. Когда ребёнок поймет принцип работы системы, ему нужно будет набрать два жетона, три – и так до полного количества.

Необходимо понимать, что жетоны сами по себе не являются поощрением. Они лишь помогают обратить внимание ребёнка на то поведение(навык), которого мы от него ждем, и служат для него подсказкой, как скоро он получит награду.

Чтобы повысить мотивацию ребёнка и интерес к жетонной системе, можно проявить творческий подход в создании жетонов, представив их в виде изображений, которые очень нравятся ребёнку. Для одного ребёнка жетоны могут быть в виде единорогов, для другого – в виде машинок разных марок, для третьего – в виде любимого мультипликационного персонажа. Постепенно увеличивая отсрочку подкрепления и увеличивая период соблюдения правил,

мы учим ребёнка вести себя более приемлемым способом, причем после отмены системы жетонов эффект сохраняется.



*Рис. 8 – Пример поощрения любимой игрушкой ребёнка после сбора пяти жетонов*

Исследования показывают, что использование визуальной поддержки для детей с ООП и трудностями обучения относится к стратегиям с доказанной эффективностью.

### **7.5. Безошибочное обучение**

Безошибочное обучение – это процедура, являющаяся частью методики обучения отдельными пробами. И она отлично может быть внедрена, даже если осуществляется поведенческое вмешательство другого рода. Суть её заключается в том, что при обучении ребёнка новому действию, не ожидается, что он догадается или угадает, сразу можно дать ему подсказку, чтоб избежать ошибок и последующего сопротивления. Предлагая ребёнку новое задание, необходимо сразу, без промедления, предоставить ему подсказку в виде полного правильного ответа. При повторном выполнении задания, прежде чем подсказать ребёнку верный вариант ответа, нужно сделать небольшую паузу (но не более 3 секунд) и, если ребёнок не отвечает, нужно подсказать. Если в

ответ всё же прозвучит неверный вариант, не нужно говорить, что это неправильно. Просто нужно повторить вопрос и тут же дать полную подсказку (коррекция ошибки). Это важный момент безошибочного обучения [30].

Например:

Взрослый: Какого цвета шарик?

Ребёнок: Шарик.

Взрослый: Нет. Неправильно. Красный шарик.

Ребёнок: Нет. Неправильно. Красный шарик.

В этом примере видно, что на неправильный вариант ответа, взрослый дал реакцию, которая формирует у ребёнка неверный шаблон реагирования на вопрос. Не менее важный момент в безошибочном обучении – своевременное постепенное удаление подсказки. Дети склонны подсаживаться на взрослое руководство процессом, однако бразды правления надо не спеша, но настойчиво им передавать.

Обязательно нужно подкрепить правильные ответы, особенно на первых этапах обучения. Сначала это могут быть специальные поощрения, которые ребёнок получает после выполнения задания, но по мере усвоения нового материала, подкреплением должен становиться сам результат задания и похвала взрослого.

Принцип безошибочного обучения базируется на «ситуации успеха». В отличие от «успеха», связанного с переживанием ребёнком эмоций радости от решения сложной задачи, «ситуация успеха» подразумевает под собой создание условий, необходимых для достижения успеха.

Безошибочное обучение:

- помогает пробудить в ребёнке познавательный интерес;
- уменьшает проблемное поведение;
- сокращает время усвоения нового материала;
- положительно влияет на психоэмоциональное состояние ребёнка;
- мотивирует учиться;
- формирует внутреннее благополучие и веру в собственные силы;
- вдохновляет воспитывающего взрослого и исключает у него возможные разочарования и выгорание.

### **Безошибочное обучение с использованием подсказок**

Существует пять видов подсказок:

1. Физическая подсказка;
2. Указательный жест;

3. Моделирование правильного ответа;
4. Речевая подсказка;
5. Визуальная подсказка.

### **Физическая подсказка**

Цель физической подсказки – помочь ребёнку ответить правильно. Для реализации физической подсказки движения рук ребёнка корректируются руками педагога. Например, если учитель спрашивает: «Где нос?», и правильная реакция при этом – дотронуться до собственного носа, то учитель кладет свою руку на руку ребёнка, ведёт руку ребёнка к носу и дотрагивается рукой ребёнка до его носа.

Различают пять уровней интенсивности физической подсказки:

#### **1. Полная физическая подсказка.**

Рука (руки) учителя полностью контролирует руку (руки) ребёнка. Во время выполнения подсказки этого уровня интенсивности учитель ведёт руку ребёнка и рукой ребёнка делает то, что требуется выполнить. Например, если ребёнок учится мыть руки, учитель руками ребёнка открывает воду, берёт мыло, мылит руки ребёнка его руками и так далее. Это самая интенсивная подсказка.

#### **2. Физическая подсказка на уровне кисти.**

Учитель контролирует движения ребёнка, держа свою руку на уровне кисти ребёнка. В этом варианте исполнения интенсивность подсказки чуть ниже.

#### **3. Физическая подсказка на уровне локтя.**

Учитель контролирует руку ребёнка, держа свою руку на уровне локтя ребёнка. Ребёнок имеет больше самостоятельности в этом варианте исполнения подсказки, а учитель всё меньше контролирует движения ребёнка. Это следующий по интенсивности вид физической подсказки.

#### **4. Физическая подсказка на уровне плеча.**

Учитель руководит движениями ребёнка, держа свою руку на плече ребёнка. Он как бы подталкивает руку ребёнка от плеча в нужном направлении. Соответственно, ребёнок приобретает ещё больше самостоятельности во время выполнения задания. Интенсивность этой подсказки ещё меньше, чем предыдущих.

#### **5. Нулевая физическая подсказка (отсутствие подсказки).**

Ребёнок делает всё сам после предъявления инструкции. Другими словами, он выполняет задание самостоятельно.

Начиная обучаться с более интенсивными подсказками и с постепенным снижением уровня интенсивности, ребёнок постепенно приобретает всё

большую и большую самостоятельность. В процессе тренировки навыка с использованием различных уровней интенсивности подсказки ребёнок усиленно практикует навык, совершая минимальное количество ошибок. Физическая подсказка является оптимальным видом подсказки для детей с серьёзной задержкой развития.

### **Указательный жест**

В этом виде подсказки педагог показывает жестом на правильный предмет или карточку. Например, при обучении различать карточки с цифрами «1», «2» и «3» по инструкции: «Покажи, где два», учитель показывает на карточку с цифрой «2». Ребёнок вслед за учителем показывает своей рукой на ту же самую карточку, давая правильный ответ. Если ребёнок выполняет действия с предметами, например, строит башню из блоков, то учитель покажет пальцем на тот блок, который надо взять и затем на то место, куда его надо положить. Если ребёнок учится мыть руки, то учитель покажет пальцем на мыло, когда надо взять мыло, на кран, когда надо открыть кран и так далее.

### **Моделирование правильного ответа**

При моделировании ответа учитель показывает ребёнку, как сделать необходимое действие, давая образец. Например, если по инструкции ребёнок должен прыгнуть, то учитель подпрыгнет. Если по инструкции нужно сложить полотенце, то учитель возьмет полотенце и сложит его. В это время ребёнок повторяет действия учителя, используя такой же предмет.

При использовании моделирования интенсивность подсказки тоже можно менять: уровень интенсивности определяется количеством моделируемого действия. Например, учитель может моделировать не полное действие, а только его начало: не прыгнуть, а приподняться на носочки, как если бы он собирался прыгнуть.

Моделирование правильного ответа может применяться только с детьми, которые умеют имитировать.

### **Речевая подсказка**

Речевая подсказка может быть двух типов:

- Моделирование правильного речевого ответа;
- Напоминание о том, что ребёнок должен сделать.

1. Моделирование правильного речевого ответа – это демонстрация учителем того, что должен сказать ребёнок.

Учитель может сказать только часть того, что должен сказать ребёнок, а может дать полную модель. Например, на вопрос: «Что ты хочешь?» ребёнок

должен ответить словом «печенье». Учитель может произнести слово «печенье» полностью (полная речевая модель), а может сказать только часть слова, например, «пе». Или, если ребёнок, приветствуя друга, должен спросить: «Как дела?», то учитель, моделируя правильный ответ, может сказать всю эту фразу, а может произнести только слово «как».

Наиболее интенсивная подсказка – произнесение учителем полного слова или фразы. Для снижения уровня интенсивности учитель произносит только часть слова («пече») или фразы («как...»). Для дальнейшего снижения интенсивности подсказки могут включать произнесение учителем только первого слога («пе») или моделирование движения губ во время произнесения первой буквы (например, моделирование движений рта во время произнесения буквы «п»).

Если ребёнок отвечает на вопрос «Что ты ел на обед?» фразой: «Я ел суп», то снижение уровня интенсивности подсказки может выглядеть так:

- Учитель моделирует полный ответ: «Я ел суп»;
- Учитель моделирует два первых слова фразы: «Я ел ...»;
- Учитель моделирует только первое слово: «Я ...».

Если ребёнок «неречевой» и общается с помощью жестов, то самой интенсивной подсказкой в такой ситуации будет полная физическая подсказка, когда учитель своими руками поставит пальцы и руки ребёнка в нужную позицию. Менее интенсивной подсказкой будет лёгкое прикосновение к рукам ребёнка и подталкивание рук и пальцев ребёнка в нужную позицию. Следующим шагом в снижении уровня интенсивности подсказки будет моделирование жеста.

2. Напоминание о том, что ребёнок должен сделать, – это естественная подсказка, которую используют все родители, чтобы помочь ребёнку переключиться с одного занятия на другое или не забыть, как себя вести в тех или иных условиях.

Например, если пришло время мыть руки, то учитель скажет: «Иди мыть руки». Если ребёнок поет песню на уроке, то учитель скажет: «Веди себя тихо».

Многие дети со сложностями в развитии нуждаются в подсказках, которые помогают переключиться с одного действия на другое. Это происходит по причине затруднений в планировании последовательности заданий или шагов задания. Несмотря на то, что напоминания являются естественным способом общения ребёнка со взрослым, следует проявлять осторожность в их употреблении при работе с особым ребёнком. Если ребёнок нуждается в частых напоминаниях со стороны другого человека, это может значить, что

ребёнок не самостоятелен и нуждается в помощи другого человека, чтобы что-то сделать.

### **Визуальная подсказка**

- Помогает ребёнку следовать инструкциям и правилам без помощи учителя;
- Является дополнительным средством, облегчающим понимание инструкций;
- Помогает самостоятельно перейти от одного задания к другому или от одного шага задания к другому (как например, во время мытья рук перейти от намыливания рук к споласкиванию рук).

Ребёнок может использовать визуальную подсказку для собирания башни из конструктора «Лего». На первой картинке изображен красный блок, на второй картинке изображен зеленый блок, помещенный сверху красного, а на третьей картинке изображен синий блок наверху зеленого и красного блоков.

Во время урока учитель может объяснять правила поведения, используя визуальные стимулы. На картинках изображены правила: не кричать, сидеть за партой, положив руки на стол, не плевать.

Если в ходе урока ребёнок ведет себя неприемлемо, учитель вместо того, чтобы объяснять словами и привлекать внимание других детей к проблематичному поведению ребёнка, всего лишь покажет карточку с соответствующим правилом.

Во время приготовления бутерброда, мытья рук, складывания рюкзака в школу каждый шаг может быть изображен на соответствующей картинке. Если ребёнок научится следовать таким визуальным подсказкам, то мама, как средство напоминания, будет уже не нужна.

Точно также, целый день ребёнка, график его занятий в школе может быть представлен последовательностью картинок. Такие картинки – это подсказки о том, что делать теперь.

Следует сказать, что визуальная подсказка может быть и вербальной. Например, ребёнок учится задавать вопросы во время беседы со сверстниками. Учитель, вместо того чтобы моделировать речь, может предъявить карточку, на которой написано вопросительное слово:

- Сверстник: «Я вчера смотрел интересное кино»;
- Учитель подкладывает карточку ученику, на которой написано «Какое...»;
- Ребёнок должен задать вопрос, который начинается с этого вопросительного слова («Какое кино ты смотрел вчера?»).

## 7.6 Метод отдельных блоков

Метод блоков позволяет детям эффективно осваивать новые навыки. Термин «обучение отдельными блоками» был введён Ловаасом в 1987 году. Этот метод обучения включает шаги с чёткой структурой, которая состоит из предшествующего условия (стимула), реакции обучающегося и последствий. Обучение проходит в виде сессий, каждая из которых включает 10 блоков (Приложение 5). Блок является единицей обучения и состоит из инструкции, реакции (ответа) и последствий.

Пример использования данного метода по обучению ребёнка называть предметы посуды:

### *Инструкция учителя*

Учитель показывает предмет и спрашивает: «Что это?» Четкий вопрос «что это?» является инструкцией.

### *Реакция ребёнка*

Ребёнок отвечает: «Чашка». Ответ ребёнка – это его реакция на инструкцию.

### *Последствие*

Если ответ правильный, учитель похвалит и похлопает в ладоши. Похвала – это усилитель, это последствие правильного ответа.

Если ответ неправильный, учитель скорректирует ошибку. Учитель НЕ даст усилитель (не будет хвалить).

На этапах усвоения навыка, в блок, как правило, включается подсказка, чтобы сделать обучение безошибочным. Помимо этого, один блок может быть отделен от другого паузой (2-5 секунд). Во время паузы ребёнок может съесть лакомство или получить жетон, а учитель приготовиться к презентации следующего блока.

### **Сессия блоков**

Когда поведенческий специалист обучает с помощью метода блоков, принято говорить, что 10 блоков – это одна сессия обучения. Число 10 удобно применять при подсчёте % правильных ответов. Тем не менее, в зависимости от уровня функционирования ребёнка или его работоспособности на уроке, одна сессия может состоять как из одного, так и из 30 блоков [8].

Существуют варианты формирования обучающих сессий.

1. В одну сессию могут быть включены одинаковые блоки.

Например, учитель держит чашку и спрашивает: «Что это?». Ребёнок отвечает: «Чашка». Учитель даёт жетон. Затем учитель спрашивает опять: «Что это?» Ребёнок отвечает: «Чашка», учитель даёт жетон и так 10 раз.

2. В одну сессию могут быть включены разнообразные блоки.

Например, учитель держит чашку и спрашивает: «Что это?» Ребёнок отвечает: «Чашка». Учитель даёт жетон. Затем учитель спрашивает, держа вилку: «Что это?». Ребёнок отвечает: «Вилка». Учитель даёт жетон. Далее учитель показывает карточку с цифрой «2» и спрашивает: «Сколько?». Ребёнок отвечает: «Два». Далее учитель спрашивает: «Чем ты режешь хлеб» и так далее.

Сессия, состоящая из разнообразных блоков, называется **сессией смешанных блоков**. В сессию смешанных блоков могут входить:

- Уже освоенные ребёнком инструкции в ротации с теми, которые ребёнок изучает в настоящий момент. Исследования показывают, что включение уже освоенных инструкций в обучающую сессию приводит к максимально быстрому усвоению навыков;
- Разнообразные инструкции (ребёнок обучается нескольким навыкам одновременно в течение одной сессии).

Применение метода блоков рекомендуется с детьми с аутизмом, в особенности с детьми со средними и глубокими дефицитами в развитии. Применяя метод блоков, учитель, за 1-2 минуты может предъявить 5-10 инструкций. В течение нескольких минут ребёнок имеет возможность тренироваться в выполнении одного и того же навыка (или разных навыков) несколько раз. (особые дети)

Процедуру обучения с помощью метода блоков и протокол программы и измерения прогресса ребёнка можно более подробно изучить в книге «Особые дети» О. Мелешкевич и Ю. Эрц.

## 7.7 Случайное обучение

При случайном обучении инструктор оценивает текущие интересы ребёнка, следует руководству ребёнка, ограничивает доступ к предметам повышенного интереса и строит урок в рамках естественного контекста с предположительно более мотивированным ребёнком. Ниже приводятся некоторые стратегии для реализации случайного обучения, а также примеры того, как эта техника может помочь детям с ООП научиться новым видам поведения. Один из вариантов заполнения указан в Приложении 6.

### **Обучение новому поведению**

Случайное обучение может использоваться для обучения речи с нуля, а также для расширения речи, которую ребёнок уже использует. Несколько примеров из исследования включают в себя обучение детей:

1. Названию предпочитаемых предметов или деятельности путем обращения с просьбой о них

2. Чтению слов

3. Использованию предлогов, чтобы описать, где находятся предпочитаемые ребёнком предметы

4. Использованию более подробных предложений, чтобы попросить о конкретном высоко предпочитаемом ребёнком предмете (например, попросить о синем поезде или красном поезде)

5. Использованию сложных предложений для того, чтобы не только назвать предмет, но и объяснить, как он будет использован (например, «я хочу синий вагон, и я хочу сделать поезд»)

### **Улавливание инициативы**

Одним из способов создания случайных возможностей для обучения является улавливание инициативы, которая возникает в естественной среде. Когда инструктор улавливает инициативу, он использует возможности, возникающие в натуральной окружающей среде. Например:

1. Перед началом сессии терапии перед ребёнком выкладываются его любимые игрушки, и отмечается, к какой из них он тяготеет больше всего. Доступ к этой игрушке блокируется, и ребёнка побуждают назвать её, прежде чем он получит возможность с ней поиграть (например, «Губка Боб», «Винни-Пух»).

2. Во время обеда, когда ребёнок идёт на кухню или к шкафам с едой, и показывает, что хочет определённую пищу, ему подсказывают название продукта и побуждают его назвать. Если ребёнок невербальный, его учат указывать на желаемый объект или использовать средства альтернативной коммуникации. Если ребёнок уже может назвать продукт, ему дают подсказку использовать полное предложение для просьбы или назвать человека, к которому он обращается.

Путем создания обогащенной окружающей среды, давая ребёнку время на её изучение, а также держа в памяти предметы и деятельность, к которым ребёнок обычно проявляет интерес, можно использовать мотивацию ребёнка для обучения его новым навыкам [31].

### **Искусственно воссозданные ситуации**

В действительности некоторые дети с ООП предоставляют больше возможностей для улавливания инициативы, чем другие. Ещё одним способом нахождения возможностей для случайного обучения является воссоздание ситуаций, которые не встречаются в натуральной среде.

Например:

1. Если ребёнок в основном играет только с несколькими игрушками, инструктор может побудить его обратить внимание на новую игрушку и попытаться сделать эту игрушку интересной для него. Первоначально инструктор может лишь дать ребёнку подсказку к игре с новой игрушкой в течение нескольких секунд, а затем позволить ему играть самостоятельно или вернуться к другой деятельности. Затем инструктор может провести тест, переместив игрушку на расстояние нескольких метров от ребёнка во время того, как он с ней играет. Если ребёнок приближается к игрушке, чтобы продолжить играть, инструктор может использовать эту возможность для случайного обучения (например, попросить назвать предмет, спросить: «Можно поиграть?» и т.д.)

2. Если ребёнок предпочитает совершать некоторую определенную последовательность действий, одиночные элементы могут быть удалены из набора так, чтобы ребёнку пришлось спросить: «Где...?», тем самым побудив инструктора отправиться на поиски недостающих частей для завершения привычной процедуры. Следующим этапом данной методики является скрывание тех предметов, в которых ребёнок нуждается на протяжении дня (например, можно спрятать пальто или обувь ребёнка перед тем, как выходить с ним на улицу, или спрятать столовые приборы, когда приходит время приема пищи, и т.д.)

3. Нужно дождаться, что ребёнок попросит о предмете или игровой деятельности. Когда он это делает, необходимые предметы берутся, но затем, уже по пути к ребёнку, взрослый останавливается или начинает убегать от него. Эта возможность используется, чтобы научить ребёнка исправить ситуацию путём повторения запроса или обучить его новым фразам, таким как «Вернись», «Поторопись» и т.д. [32].

4. Инструкторы могут целенаправленно допускать ошибки при взаимодействии с ребёнком во время хорошо знакомой ему деятельности или во время реакции на инициативу ребёнка. Например, можно изменить слова в знакомой песне или, если ребёнок просит сок, «ошибочно» дать ему банан. Ребёнок может научиться исправлять такие ситуации, объясняя, что инструктор сделал неправильно (например, «Нет, это банан») и/или напоминая о том, чего он действительно хотел.

Так как подобные воссозданные ситуации обычно не происходят в естественной среде ребёнка, нужно быть осторожным при определении той степени, до которой такая ситуация может продолжаться, чтобы корректно поддерживать новое для ребёнка поведение. Однако, исследования показали, что путем искусственного моделирования ситуаций, построенных на его

индивидуальных интересах, дети не только могут научиться набору новых навыков, но также зачастую их обобщение происходит намного легче.

## **7.8 Цепочка поведения**

Формирование поведенческой цепочки – это метод обучения сложным навыкам, состоящим из множества шагов. Часто этот метод применяется в рамках обучения детей с аутизмом на основе прикладного анализа поведения, но на самом деле он подходит для обучения любого человека сложному навыку. 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 (пример – приложение 7). Практически все бытовые навыки являются именно такими, например, чтобы протереть стол, нужно не просто проводить тряпкой по столу, нужно найти тряпку, намочить её и так далее.

**Анализ задачи** играет важную роль в формировании поведенческих цепочек. Анализ задачи – это разделение сложного задания на последовательность маленьких шагов или действий. Для некоторых детей в спектре аутизма даже самые простые бытовые задачи могут быть сложной проблемой. Первая задача состоит в том, чтобы самостоятельно определить все, даже самые мельчайшие, шаги, необходимые для выполнения задачи, и расположить их в логической последовательности. Это позволит выявить, с какими шагами ребёнок справляется успешно, а с какими у него возникают трудности.

### **Существует три способа проведения анализа задачи:**

- Наблюдение за компетентным человеком при выполнении задачи с последующей записью каждого его шага.
- Обсуждение с другим человеком, какие шаги включает та или иная задача.
- Самостоятельное выполнение задачи с фиксацией каждого действия, из которого она состоит.

Не рекомендуется составлять анализ задачи исключительно по памяти. Даже простые действия, такие как приготовление бутерброда, могут включать множество мелких шагов, которые выполняются автоматически и могут быть пропущены. Если не учитывать какой-либо шаг, это не будет ошибкой ребёнка, если он его пропустит. При возникновении трудностей в анализе задачи стоит проконсультироваться с поведенческим специалистом или поискать готовые варианты анализов задач в интернете.

После проведения анализа задачи важно просмотреть записанные вами шаги и принять во внимание возраст, уровень коммуникации, способности и

прошлый опыт конкретного ребёнка и адаптировать описания шагов так, чтобы они подходили для его уровня развития.

Также следует записать, как будут называться каждый шаг при обращении к ребёнку. Важно учитывать, насколько хорошо ребёнок понимает устную речь. Кроме того, ребёнок с аутизмом может воспринимать речь очень буквально. Например, если сказать: «Теперь намажь хлеб вареньем», он может попытаться сделать это самой банкой варенья. Ниже приводятся два примера анализа задачи.

#### **Анализ задачи «надеть куртку»**

- Взять куртку за воротник (внутренняя часть куртки должна быть обращена к вам).
- Расположить правую руку у отверстия правого рукава.
- Просунуть правую руку в правый рукав, пока вы не увидите свою руку с другого конца.
- Протянуть левую руку за спину.
- Нащупать отверстие левого рукава.
- Просунуть руку в отверстие рукава.
- Убедиться, что вы видите левую руку с другого конца рукава.
- Одернуть куртку.
- Застегнуть молнию.

#### **Анализ задачи «мыть руки»**

- Включить правый кран.
- Включить левый кран.
- Намочить руки.
- Выдавить жидкое мыло в одну руку.
- Потереть руки друг о друга и досчитать до пяти.
- Потереть левую руку под струей воды и досчитать до пяти.
- Потереть правую руку под струей воды и досчитать до пяти.
- Выключить воду.
- Оторвать одно бумажное полотенце.
- Протирать руки полотенцем и досчитать до пяти.
- Выбросить полотенце в мусорное ведро.

Количество шагов и их описания зависят от конкретного человека. После составления анализа задачи важно собрать первичные данные: специалист должен попросить ребёнка выполнить задачу и отметить в списке шагов, может ли он выполнить какие-то или все из них, а также какие шаги он

пропускает или не знает, как выполнить. После сбора первичных данных, возможно, потребуется адаптировать и пересмотреть анализ задачи.

Важно, чтобы каждый шаг, который планируется обучать, имел конкретное и четкое определение – легко начать забывать или пропускать какие-то шаги.

После написания анализа задачи следует попробовать выполнить её строго по списку шагов, не выполняя никаких действий, отличных от описанных. Существует вероятность того, что какое-то действие было упущено [24].

## **1. Формирование поведенческой цепочки в прямой последовательности и в обратной последовательности**

### **Формирование поведенческой цепочки в обратной последовательности**

Используя метод обратной последовательности, инструктор начинает с учебы самому последнему шагу в поведенческой цепочке. Подсказывая все шаги кроме последнего действия, он стимулирует ребёнка выполнить оставшиеся действия самостоятельно. Например, при обучении чистке зубов инструктор помогает ребёнку с каждым шагом, оставляя ему одну задачу – вернуть зубную щетку в стакан.

Обратная последовательность рекомендуется, если анализ показал, что ребёнок более успешен в выполнении последних действий цепочки. Этот метод также эффективен для мотивации ребёнка: между завершением последнего шага и получением поощрения существует прямая связь. Например, при обучении ребёнка приготовлению французского тоста по обратной цепочке, инструктор направляет его на каждом шаге, оставляя последний – переложить тост на тарелку. После этого ребёнок может его съесть, что является наградой за самостоятельное выполнение.

После того как ребёнок достигает успешного выполнения последнего шага без помощи, инструктор переходит к предыдущему действию, требуя от него выполнить уже два последних шага для получения поощрения. Затем он передает ответственность за выполнение трех последних шагов, и так далее, постепенно увеличивая самостоятельность ребёнка в выполнении всей цепочки действий.

### **Формирование поведенческой цепочки в прямой последовательности**

Прямая последовательность обучения предполагает, что инструктор начинает с первого шага, при котором ребёнок выполняет его самостоятельно, после чего получает подсказки по всем последующим шагам. Например, при

обучении чистке зубов ребёнок самостоятельно берет зубную щетку в руку, а затем остальные действия выполняются с подсказкой.

Этот метод рекомендуется в случаях, когда ребёнок способен самостоятельно выполнять более сложные действия в начале цепочки. Преимущество прямой последовательности заключается в использовании «поведенческого импульса», когда первый шаг самый простой и легко выполнимый для ребёнка. Например, при обучении ребёнка приготовлению французского тоста по прямой цепочке, он должен самостоятельно достать хлеб, а далее следовать подсказкам инструктора по остальным шагам [33].

После того как ребёнок освоил полностью первый шаг, он начнет самостоятельно выполнять первые два шага, затем первые три и так далее, постепенно увеличивая свою самостоятельность в выполнении всей последовательности действий.

### **Формирование поведенческой цепочки целиком**

При обучении цепочке действий, как подразумевает название, инструктор учит ребёнка выполнению всех шагов последовательности сразу. Например, инструктор может сказать: «Включи воду... теперь намыль руки... хорошо, теперь смой мыло» и так далее, проводя ребёнка через все этапы и предоставляя подсказки при необходимости.

Однако для детей с аутизмом такой метод формирования поведенческой цепочки часто неэффективен и может вызывать затруднения. Именно поэтому с такими детьми чаще рекомендуется использовать прямую или обратную последовательность обучения [10].

## **8. ИНСТРУМЕНТЫ ОЦЕНКИ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С ООП**

Оценка навыков ребёнка является обязательным этапом при разработке индивидуальной образовательной программы. Учебный план всегда строится с учётом особенностей конкретного обучающегося, а выбор целей зависит от уровня сформированности навыков в различных сферах: коммуникация, сотрудничество, понимание речи, имитация (моторная и речевая), игровая деятельность, экспрессивная речь (называние и ведение диалога), чтение, счёт, письмо, навыки взаимодействия со сверстниками, крупная и мелкая моторика и др.

Перед проведением диагностики необходимо получить информированное согласие родителей или законных представителей обучающегося

(Приложение 8). Важно разъяснить, как будет проходить диагностика и какие инструменты будут применяться.

Для оценки базовых навыков в коррекционно-педагогической интервенции (КПИ) широко используются стандартизированные инструменты **ABLLS-R** и **VB-MAPP**. Каждый инструмент включает в себя два компонента: **Руководство** и **Протокол**.

- **Руководство** описывает порядок проведения оценки и заполнения протокола, а также содержит рекомендации по составлению индивидуальной программы развития.
- **Протокол** позволяет осуществить критериальную оценку навыков ребёнка в сравнении с типично развивающимися сверстниками, а также отслеживать динамику их формирования. Следует подчеркнуть, что данные инструменты не предназначены для постановки медицинского диагноза.

**VB-MAPP (Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program)** – инструмент, основанный на репертуаре навыков ребёнка с нормативным развитием до 4 лет. Он позволяет определить актуальный уровень развития в сравнении с типично развивающимися детьми в возрасте от 0 до 18 месяцев, 18-30 месяцев и 30-48 месяцев [34].

**ABLLS-R (Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revised)** – инструмент для оценки уровня развития навыков у детей с аутизмом и другими нарушениями развития. Он охватывает репертуар навыков, характерный для ребёнка с нормативным развитием до 8 лет.

ABLLS-R включает два компонента:

- **Руководство**, содержащее инструкции по проведению тестирования, заполнению оценочных форм, а также рекомендации по построению обучающих программ;
- **Протокол**, в который входят критерии для оценки навыков в 25 сферах развития, а также таблицы для фиксации и анализа динамики.

## Профиль ребёнка с продвинутым уровнем развития навыков

Ученик: Девисон		Специалист		Дата	Цветовой Код			
Assessment of Basic Language and Learning Skills								
Skills Tracking System - R								
A19	B27	C57	D27	E20	F27	G47	H49	I19
A18	B26	C56	D26	E19	F26	G46	H48	I18
A17	B25	C55	D25	E18	F25	G45	H47	I17
A16	B24	C54	D24	E17	F24	G44	H46	I16
A15	B23	C53	D23	E16	F23	G43	H45	I15
A14	B22	C52	D22	E15	F22	G42	H44	I14
A13	B21	C51	D21	E14	F21	G41	H43	I13
A12	B20	C50	D20	E13	F20	G40	H42	I12
A11	B19	C49	D19	E12	F19	G39	H41	I11
A10	B18	C48	D18	E11	F18	G38	H40	I10
A9	B17	C47	D17	E10	F17	G37	H39	I9
A8	B16	C46	D16	E9	F16	G36	H38	I8
A7	B15	C45	D15	E8	F15	G35	H37	I7
A6	B14	C44	D14	E7	F14	G34	H36	I6
A5	B13	C43	D13	E6	F13	G33	H35	I5
A4	B12	C42	D12	E5	F12	G32	H34	I4
A3	B11	C41	D11	E4	F11	G31	H33	I3
A2	B10	C40	D10	E3	F10	G30	H32	I2
A1	B9	C39	D9	E2	F9	G29	H31	I1
	B8	C38	D8	E1	F8	G28	H30	
	B7	C37	D7		F7	G27	H29	
	B6	C36	D6		F6	G26	H28	
	B5	C35	D5		F5	G25	H27	
	B4	C34	D4		F4	G24	H26	
	B3	C33	D3		F3	G23	H25	
	B2	C32	D2		F2	G22	H24	
	B1	C31	D1		F1	G21	H23	
<b>A</b> Сотрудничество	<b>B</b> Зрительное восприятие	<b>C</b> Восприятие речи	<b>D</b> Двигательная имитация	<b>E</b> Вокальная имитация	<b>F</b> Просьбы	<b>G</b> Маркировка	<b>H</b> Интравербальная КОМУНИКАЦИЯ	<b>I</b> Спонтанная речь

Рис. 9 – Пример таблицы для диагностики по ABLLS-R

### Краткое описание некоторых шкал оценки навыков

#### А. Сотрудничество и эффективность подкреплений

Джейсон легко замотивировать в учебной ситуации (он получил по пунктам А1-А6 максимальные баллы). Он одинаково хорошо работает с

разными взрослыми (A7=2) и неплохо занимается с учебными материалами за столом (A8, A9, A11=2, A10=1) и т.д.

### В. Визуальное восприятие

Джейсон умеет сопоставлять как идентичные предметы, так и идентичные изображения (B3, B5=4, B6=2). Умеет складывать пазлы – вкладыши из одного элемента (B1=4) и собирает несколько пазлов из 8 частей, которые имеют рамку (B10. B11=4). Пазлы без рамок собирать не умеет (B14,15=0).

### С. Рецептивная речь

Джейсон выполняет множество простых инструкций (максимальные баллы по пунктам (C16, C17=4)). Различает около 20 глаголов (C34=4, C35=4). Мальчик различает 3 предлога (C51=2) два местоимения (C52=1), семь цветов и пять других характеристик объектов (C24=3).

### Д. Моторная имитация

Джейсон имитирует большинство движений крупной и мелкой моторики (D1-D8 максимальный балл).

### Е. Вокальная имитация

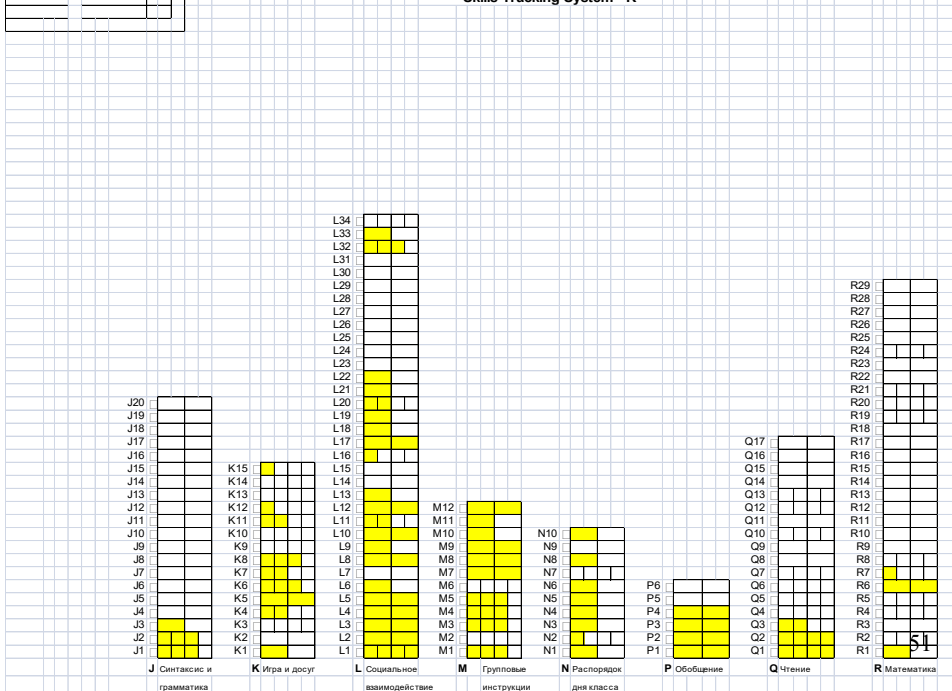
Джейсон достаточно точно повторяет большинство фраз и слов.

**Ф. Просьбы.** Джейсон просит самые разные предметы.

Ученик:	Джейсон		
Специалист	Дата	Цветов	Код

#### Assessment of Basic Language and Learning Skills

#### Skills Tracking System - R



## Г. Наименование.

Джейсон называет более 150 объектов и более 10 действий.

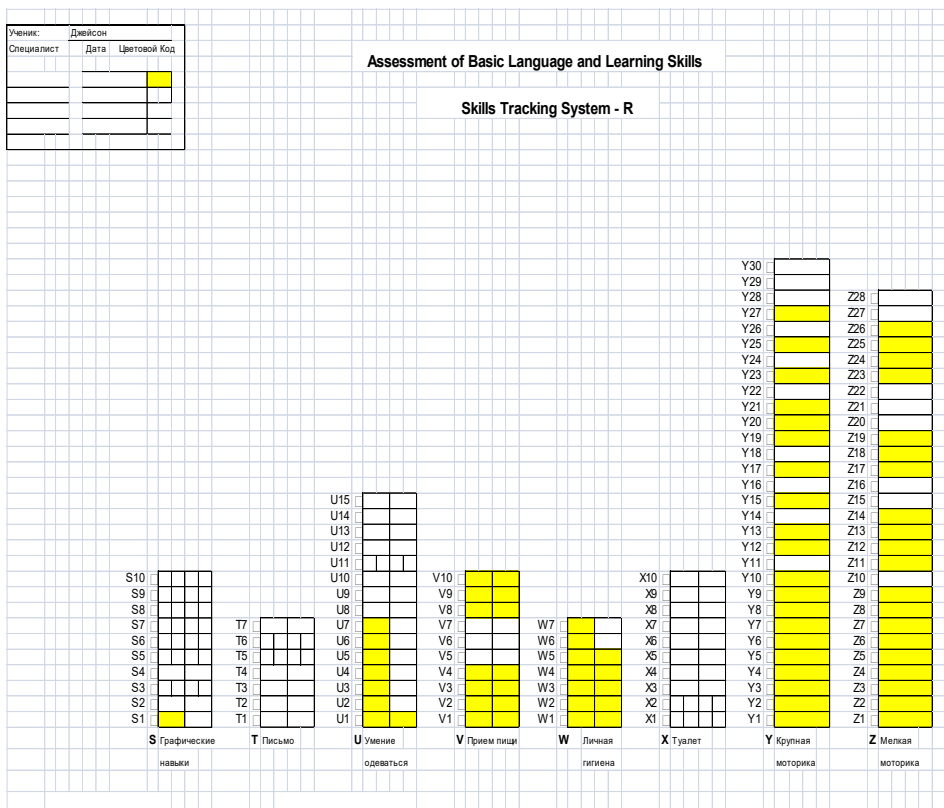
Джейсон различает буквы на слух, может определить 5 букв, когда слышит звук, но не может назвать звук, когда ему показывают букву. Не может прочесть ни одного слова.

## Р. Математика

Может соотносить цифры и числа от 1 до 10 (R7=1).

## С. Письмо

Ребёнок может делать пометки на бумаге, но не умеет раскрашивать, не выходя за границы.



## Приоритетные цели для индивидуальной программы Джейсона

Приоритетными для ребёнка станут: **развитие речи** (продвинутый навык просьбы, навыки ведения диалога); **формирование умения ждать**;

формирование умения заниматься в группе. Также, несколько целей направлены на увеличение **навыков визуального восприятия, имитации, навыков наименования**. Некоторые цели направлены на формирование навыков **чтения, письма и счёта**.

Результатом проведенного тестирования ABLLS-R, которое может занять от 10 до 12 часов, станет индивидуальная программа, которая подходит конкретно данному ребёнку. Рекомендуется проводить повторное тестирование для отслеживания прогресса каждые 6-12 месяцев [35].

Тестирование проводится специалистами, имеющими опыт работы с детьми с задержкой развития и способными объективно оценить актуальный уровень развития ребёнка. Это позволит получить более точный результат. Для интерпретации результатов оценки, выбора целей обучения, составления программы и описания процедур обучения рекомендуется тесное взаимодействие специалистов школы с привлечением поведенческого специалиста. Для эффективного внедрения прикладного анализа поведения (АВА) в условиях общеобразовательной организации необходимо наличие квалифицированных специалистов – куратора и супервизора. Их работа обеспечивает научно обоснованное сопровождение образовательного процесса для обучающихся с особыми образовательными потребностями. Поведенческие аналитики обеспечивают системный подход к обучению и коррекции поведения учащихся с ООП: они проводят функциональное поведенческое оценивание, разрабатывают индивидуальные программы вмешательства, обучают персонал, а также осуществляют регулярный мониторинг и корректировку программ.

Главной целью ABLLS-R является суммирование всех навыков ребёнка для построения точной и целенаправленной программы обучения.

С более полной информацией можно ознакомиться в руководстве и в протоколе ABLLS-R и VB-MAPP.

## 9. ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ

После проведения диагностики и заполнения соответствующих форм определяется набор целей индивидуальной программы развития (ИПР).

**Индивидуальная программа развития (Individualized Program Plan, IPP)** в рамках ПАП представляет собой комплексный образовательный план, разработанный на основе оценки актуальных навыков и потребностей ребёнка. Основная цель ИПР – формирование и развитие ключевых навыков, повышение уровня самостоятельности, социализации, коммуникативных и

адаптивных умений. Программа является стратегическим документом, определяющим направления обучения ребёнка на учебный год.

Эффективность образовательного процесса во многом зависит от качества составленной ИПР. При постановке целей важно соблюдать баланс: они не должны быть чрезмерно сложными (что приводит к перегрузке ребёнка) или, наоборот, слишком простыми (что занижает его потенциал и снижает мотивацию к обучению) [36].

ИПР является динамичным инструментом, подлежащим регулярной корректировке в соответствии с результатами наблюдений и анализа прогресса ребёнка. Систематический мониторинг позволяет своевременно вносить изменения в содержание программы и используемые методы, обеспечивая её индивидуализацию и эффективность [37].

### **Структура ИПР**

Общие сведения о ребёнке (ФИО, возраст, диагноз, особенности развития).

Результаты функциональной оценки поведения (FBA).

Описание сильных сторон и затруднений ребёнка.

Цели и задачи по ключевым областям (коммуникация, самообслуживание, социализация, академические навыки и др.).

Протоколы к целям (1 цель = 1 протокол).

Методы и подходы, используемые в обучении.

Критерии оценки достижений.

График пересмотра и адаптации программы.

### **Правила составления ИПР**

Цели должны быть конкретными, измеримыми и достижимыми (SMART).

Каждая цель формулируется в положительной форме: указывается, что ребёнок будет делать.

Навык описывается чётко: какие действия, в каких условиях и контексте ожидаются.

Программа учитывает интересы и мотивацию ребёнка.

Обязателен мониторинг и гибкость – корректировка целей осуществляется по результатам наблюдений.

Обычно ИПР содержит от 10 до 30 активных целей, распределённых по областям:

- Коммуникация (вербальная и невербальная);
- Самообслуживание (гигиена, питание, одевание);
- Социальное взаимодействие;
- Игровое поведение;

- Академические навыки (дошкольная и школьная подготовка);
- Поведенческие навыки и саморегуляция.

### **Протоколы к целям**

Протокол представляет собой детальное описание того, как именно обучается конкретный навык (см. Приложение 9).

Протокол включает:

- описание навыка (цели);
- исходный уровень (baseline);
- метод обучения (например, DTT, NET, PRT);
- используемые подсказки и способы их удаления (prompting and fading);
- критерии достижения (например, 80 % правильных ответов в течение 3 последовательных сессий);
- частоту и формат сбора данных.

Протокол обеспечивает согласованность действий специалистов и родителей, работающих с ребёнком.

### **Области оценки в ИПР**

*Коммуникативные навыки* – способность выражать потребности и использовать речь или альтернативные средства общения.

*Социальные навыки* – умение взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, участие в совместной деятельности.

*Когнитивные навыки* – внимание, память, решение задач.

*Адаптивные навыки* – самообслуживание и повседневная активность.

*Поведенческие навыки* – умение регулировать поведение и следовать инструкциям.

### **Примеры постановки целей**

Увеличение словарного запаса на 20 слов в течение месяца.

Формирование навыка совместной игры с одним сверстником в течение 5 минут.

Обучение выполнению трёх последовательных инструкций без подсказок.

Снижение частоты нежелательного поведения на 50 % в течение двух недель.

### **Классификация уровней навыков обучающихся с ООП**

*Группа 1* (начальный уровень) – минимальные коммуникативные навыки, выраженные трудности поведения.

*Группа 2* (средний уровень) – сформированы простые коммуникативные навыки, сохраняются трудности социального взаимодействия.

*Группа 3* (продвинутый уровень) – развита речь и когнитивные навыки, требуется поддержка в освоении сложных умений.

### **Примеры программ по группам**

*Группа 1:* развитие базовой коммуникации (жесты, пиктограммы), работа над снижением проблемного поведения [18].

*Группа 2:* формирование социальных навыков через игры, обучение выполнению инструкций.

*Группа 3:* развитие навыков саморегуляции и решения проблем, подготовка к обучению в инклюзивной среде.

### **Гибкость и адаптивность программы**

Начальный вариант ИПР редко бывает полностью точным: ребёнок может случайно продемонстрировать навык во время диагностики или, наоборот, показать заниженный уровень из-за усталости или самочувствия. Кроме того, темпы усвоения у разных детей различаются: один ребёнок может быстро освоить материал, рассчитанный на длительный срок, другой – нуждаться в большем времени даже для простых задач.

Поэтому в программу изначально закладывается механизм пересмотра через 1-2 месяца после начала обучения. Такой подход позволяет гибко адаптировать цели и содержание к реальной динамике развития ребёнка.

Каждый навык должен быть описан максимально конкретно. Формулировка должна позволять любому специалисту чётко понять, какие действия ожидаются от ребёнка, что обеспечивает согласованность обучения и объективность оценки прогресса [4].

## **10. ПРОБЛЕМНОЕ ПОВЕДЕНИЕ**

Коррекция проблемного поведения является важной составляющей работы специалистов и педагогов, которые взаимодействуют с детьми с особыми образовательными потребностями (ООП). Такие дети могут сталкиваться с трудностями в коммуникации, социализации и обучении, и именно проблемное поведение часто становится главным барьером для их прогресса. Поэтому задача педагогов и специалистов состоит не только в том, чтобы уменьшить проявления нежелательного поведения, но и в том, чтобы научить

ребёнка более адаптивным и социально приемлемым способом выражения своих потребностей.

### **Что такое проблемное поведение?**

Под проблемным поведением понимаются такие формы действий ребёнка, которые препятствуют его развитию и взаимодействию с окружающими. Оно может затруднять процесс обучения, мешать налаживанию общения, препятствовать социализации и даже создавать угрозу безопасности самого ребёнка и окружающих. В ряде случаев проблемное поведение приводит к социальной дезадаптации – например, если ребёнок наносит вред себе или другим.

К типичным проявлениям можно отнести **истерики** (крики, падения, удары), **агрессию** (укусы, удары, ругательства), **самостимуляции** (раскачивая, вокализации, повтор слов или фраз). Иногда встречаются и нетипичные формы: раздевание в общественных местах, поедание несъедобных предметов, отбирание вещей без разрешения или чрезмерное приближение к другим людям. Опасным проявлением считается **игнорирование угрозы** – выбегание на дорогу, прыжки из окна, использование небезопасных предметов.

Следует помнить, что эти примеры не исчерпывают весь спектр возможных проявлений. У каждого ребёнка может быть индивидуальное сочетание форм проблемного поведения, и именно оно становится предметом анализа и коррекции.

### **Причины возникновения проблемного поведения**

Важно понимать, что любое поведение ребёнка имеет причину. Очень часто нежелательное поведение связано с отсутствием у ребёнка навыков коммуникации. Не умея попросить словами или жестами, он может добиваться желаемого криком, агрессией или другими формами поведения, которые воспринимаются взрослыми как проблемные. **Таким образом, проблемное поведение выполняет функцию своеобразного «заменителя» речи и общения.**

Основная цель коррекционной работы в этом случае состоит в том, чтобы предложить ребёнку альтернативные и социально приемлемые способы выражения своих потребностей. Например, его можно научить просить игрушку словами или карточкой, выражать согласие и отказ, сообщать о боли или усталости. Постепенно эти навыки замещают проблемное поведение и делают жизнь ребёнка и его близких более спокойной и предсказуемой.

### **Навыки, которые формируются вместо проблемного поведения**

В качестве замены проблемному поведению у ребёнка развиваются ключевые адаптивные навыки. К ним относятся умение просить предметы,

внимание или помощь, способность сообщать о своём состоянии, проявлять усидчивость и сосредоточенность. Важным направлением работы является развитие сотрудничества с взрослым: выполнение инструкций, спокойное ожидание своей очереди, адекватное реагирование на отказ или проведение медицинских процедур.

Эти навыки формируются постепенно и закрепляются через систему поощрений. Чем больше ребёнок понимает, что социально приемлемые формы поведения помогают ему добиться желаемого результата, тем быстрее снижается количество проблемных проявлений.

## **10.1 Этапы коррекции проблемного поведения**

Работа по коррекции поведения всегда строится поэтапно.

Сначала специалист описывает и фиксирует проявления проблемного поведения, чтобы было понятно, о каких конкретно действиях идёт речь.

Затем проводится функциональная оценка – анализ условий, при которых возникает поведение, и тех целей, которые оно выполняет.

Следующий шаг – выбор альтернативного поведения, которое будет поощряться вместо проблемного.

После этого составляется поведенческий план: документ, где описывается стратегия вмешательства, методы и приёмы работы. План внедряется на практике, и специалисты вместе с родителями ведут постоянный мониторинг – собирают данные о частоте, продолжительности и интенсивности поведения. На основе этих данных корректируется стратегия, а при достижении цели вмешательство постепенно завершается.

Важно отметить, что до начала работы необходимо получить информированное согласие родителей или законных представителей. Это обеспечивает прозрачность процесса и позволяет вовлечь семью в реализацию программы.

## **10.2 Функциональная оценка поведения**

Нежелательное поведение никогда не возникает случайно. С точки зрения поведенческого подхода, у каждого действия ребёнка есть своя функция – цель, ради которой оно совершается. Чтобы скорректировать проблемное поведение, специалист должен понять: зачем ребёнок это делает, в каких условиях оно проявляется и что следует после. Такой анализ называется **функциональной оценкой поведения** [36].

Обычно выделяют четыре основные функции:

1. **Привлечение внимания.**

Ребёнок может кричать, толкаться или совершать другие действия, чтобы взрослые или сверстники обратили на него внимание. Иногда внимание проявляется даже в негативной форме – крики, угрозы, сердитый взгляд. Для ребёнка это тоже подкрепление, так как он получает отклик на свои действия.

## 2. Избегание.

Нежелательное поведение может служить способом уйти от неприятных или трудных заданий. Например, ребёнок падает на пол или начинает кричать, когда его просят выполнить задание. Если взрослый снимает требование, то такое поведение закрепляется.

## 3. Доступ к желаемому.

Часто ребёнок демонстрирует крики, истерику или агрессию, чтобы получить то, что он хочет: игрушку, сладость или возможность использовать гаджет. Если взрослые уступают, поведение закрепляется и повторяется снова.

## 4. Сенсорная стимуляция.

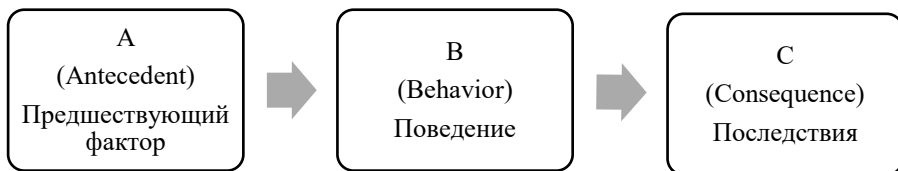
Иногда поведение связано с получением определённых ощущений. Ребёнок может раскачиваться, прыгать, махать руками, издавать звуки, облизывать предметы. Эти действия не зависят от внешних обстоятельств – они доставляют ребёнку удовольствие сами по себе.

Важный момент заключается в том, что одно и то же поведение может выполнять разные функции в зависимости от ситуации. Например, крик может быть способом и привлечь внимание, и избежать задания. И наоборот, разные формы поведения могут выполнять одну функцию – скажем, ребёнок может и кусаться, и кидать предметы, чтобы добиться внимания.

Для выявления функции поведения используется **АВС-анализ (Antecedent – Behavior – Consequence)**. В этом методе фиксируется, что произошло до поведения (А – предшествующие факторы), само поведение (В), а также последствия (С). Такой анализ помогает установить, что именно запускает проблемное поведение и что его закрепляет.

Определение функции поведения производится на основе анализа того, что произошло до и после поведения. Для этого используются таблицы сбора данных (Приложение 10). А таблица АВС-анализа позволяет описать произошедшую реакцию, а также предшествующие факторы и последствия, определить факторы, которые вызывают и закрепляют поведение, и сделать предположение о функции поведения [38].

Таблица 4. ABC-анализ



Используется для определения функции поведения:

**A** – Antecedent (что было ДО), **B** – Behavior (само поведение), **C** – Consequence (что произошло после).

Таблица 5. Примеры заполнения ABC-таблицы

Дата и время	До поведения (A)	Поведение (B)	Последствия (C)	Предположительная функция
	Учитель объясняет новую тему	Ребёнок стучит по столу	Учитель делает замечание	Привлечение внимания
	Контрольная работа	Ребёнок кричит и падает	Ребёнка выводят из класса	Избегание
	Отказ в просмотре мультфильма	Крик	Мультфильм включили	Доступ к желаемому
	Мама говорит по телефону	Крик	Мама прекращает разговор	Привлечение внимания
	Урок, задание	Раскачивание, вокализация	Нет изменений	Сенсорная стимуляция
	Ребёнок не закончил рисунок	Крик	Разрешили дорисовать	Доступ к желаемому

Наряду с определением функции поведения, необходимо измерить **значимые параметры** нежелательного поведения. Для этого используются **таблицы сбора данных** (см. Приложение 11).

Такие параметры включают:

- **Частоту** – сколько раз возникало проблемное поведение за определенный отрезок времени;

- **Количество** – сколько единичных эпизодов зафиксировано;
- **Продолжительность** – сколько времени длилось проблемное поведение (в минутах или секундах);
- **Интенсивность** – насколько сильно проявляется поведение (например, кричит приглушенно или так, что слышно в коридоре);
- **Время между реакциями (латентный период)** – сколько времени проходит между отдельными эпизодами одного и того же поведения;
- **Другие параметры**, если это необходимо (например, реакция окружающих, сопутствующие обстоятельства).

Объективный сбор количественных данных помогает отследить динамику и эффективность поведенческого вмешательства. Результатом функциональной оценки является отчет о выявленной функции поведения и составление плана коррекции нежелательного поведения (поведенческого плана). Ниже приведён пример сбора данных по проблемному поведению.

Таблица 6. Сбор данных по проблемному поведению

Дата	Время	Ситуация / Триггер	Описание поведения	Частота (кол-во раз)	Продолжительность (мин/сек)	Интенсивность	Последствия / Реакция окружающих	Предполагаемая функция поведения
02.05.2025	10:30	Учитель объясняет новую тему	Ребёнок громко стучит по столу	3	2 мин	Средняя	Учитель делает замечание	Привлечение внимания
02.05.2025	11:00	Контрольный опрос	Ребёнок падает на пол, громко кричит	1	5 мин	Высокая	Ребёнка выводят из класса	Избегание требований
02.05.2025	12:15	Ребёнку отказали в просмотре мультфильма	Ребёнок начал кричать	2	3 мин	Высокая	Разрешили смотреть мультфильмы	Доступ к желаемому
02.05.2025	13:40	Мама говорит по телефону	Ребёнок начал кричать	4	1 мин	Средняя	Мама прерывает разговор	Привлечение внимания
02.05.2025	14:00	Возникает независимо от ситуации	Ребёнок раскачивается, машет руками, вокализует	Много-разово	10 мин	Низкая	Нет явной реакции	Сенсорная стимуляция

## 10.3 Методы коррекции проблемного поведения

Коррекционная работа с проблемным поведением включает в себя: **предупредительные (проактивные)** и **ответные коррективные (реактивные)** методы. Если мы применяем методы **до** возникновения проблемного поведения, то тогда это проактивные методы, если мы применяем методы **после** того, как проблемное поведение произошло, тогда это реактивные методы.

### 10.3.1 Проактивные методы коррекции

Для эффективной коррекции проблемного поведения важно не только реагировать на уже возникшие трудности, но и создавать условия, при которых они будут возникать реже или исчезнут вовсе. Именно это и является целью **проактивных методов вмешательства**. Они направлены на то, чтобы ребёнок осваивал социально приемлемые способы взаимодействия, получал поддержку в освоении навыков коммуникации, учился ждать, просить помощь и сотрудничать со взрослым. Благодаря систематическому использованию этих стратегий ребёнок получает возможность удовлетворять свои потребности безопасными и приемлемыми способами, что снижает необходимость прибегать к нежелательному поведению.

#### Основные проактивные методы коррекции поведения:

##### 1. Установление руководящего контроля

- **Контроль над поощрениями.** Все любимые предметы ребёнка собираются в одном месте. Доступ к ним строго регулируется взрослым, что делает их ценными как средство мотивации.
- **Формирование базовых навыков сотрудничества и коммуникации.** Ребёнок учится взаимодействовать со взрослым и использовать социально приемлемые способы выражения потребностей.

##### 2. Функциональная коммуникация

- **Просьбы о поощрении:** еда, игрушки, любимые занятия.
- **Альтернативная коммуникация:** использование карточек PECS, жестов или других средств при отсутствии речи.
- **Просьбы о помощи:** как в бытовых ситуациях, так и во время сложных заданий.
- **Просьбы о перерыве:** при утомлении, однообразных заданиях или сенсорной перегрузке.
- **Отказы и согласие («Да/Нет»):** умение отказаться от нежелательных стимулов или принять предложенную деятельность.

### 3. Навык ожидания

Ребёнка постепенно учат спокойно ждать:

- доступ к желаемому предмету;
- своей очереди;
- окончания задания или неприятного стимула.

### 4. Выполнение простых инструкций

Формируются базовые навыки сотрудничества и безопасности: реагировать на имя, подойти, сесть, отдать предмет, сходить в знакомое место, положить вещь на место и др.

### 5. Оптимизация условий обучения

- **Чередование заданий:** сложные задания чередуются с лёгкими, предусмотрены перерывы.
- **Снижение сенсорной перегрузки:** корректировка среды (свет, шум, организация пространства).
- **Чёткие инструкции:** короткие и понятные формулировки.
- **Визуальная поддержка:** расписания, карточки «сначала-потом», жетонная система поощрений, таймеры.

### 6. Система поощрений

- **Частота подкреплений.** На старте поощряется каждая правильная реакция, далее – постепенный переход к периодическому режиму.
- **Повышение мотивации.** Поощрение предоставляется только при соблюдении правил.
- **Необусловленное подкрепление (NCR).** Ребёнку дают внимание или перерывы через заранее заданные интервалы времени, независимо от поведения. Это снижает вероятность возникновения проблемного поведения.

### 7. Дифференцированное подкрепление

- **DRA (альтернативное поведение).** Усиливается социально приемлемое поведение, выполняющее ту же функцию, что и проблемное (например, просьба о перерыве вместо крика).
- **DRO (отсутствие проблемного поведения).** Поощрение выдаётся, если в течение заданного интервала проблемное поведение не наблюдается.
- **DRI (несовместимое поведение).** Подкрепляется поведение, которое несовместимо с нежелательным (сидеть спокойно вместо вставания с места).

### 8. Манипуляция окружением

Вносятся изменения в пространство или условия, чтобы предотвратить проблемное поведение.

Пример: ребёнок толкает соседа по парте – его пересаживают ближе к учителю.

Таким образом, проактивные методы не только предотвращают возникновение нежелательного поведения, но и формируют у ребёнка необходимые альтернативные навыки: коммуникацию, сотрудничество, умение ждать и принимать правила.

### **10.3.2 Реактивные методы коррекции**

**Реактивные стратегии** – это чёткие и последовательные действия взрослых в ответ на уже возникшее проблемное поведение ребёнка. К ним относятся игнорирование, перенаправление и, в отдельных случаях, корректирующие меры (например, тайм-аут или штраф).

Важно, чтобы эти методы применялись строго в рамках профессиональной этики и действующего законодательства. Использование таких техник, как гашение, сверхкоррекция, тайм-аут или штраф, допустимо только с согласия и под контролем сертифицированного поведенческого аналитика (куратора или супервизора). Без профессионального сопровождения подобные вмешательства могут оказать негативное влияние на ребёнка. Именно поэтому в поведенческом плане основное внимание уделяется проактивным методам, предотвращающим возникновение нежелательного поведения ещё до его проявления.

#### **Метод гашения**

Гашение предполагает, что после проблемного поведения ребёнок больше не получает ожидаемого поощрения.

**Функция – доступ к желаемому.** Если ребёнок добивается игрушки криком, то предмет не предоставляется. Вместо этого его учат просить социально приемлемым способом.

**Функция – избегание требований.** Если ученик раньше освобождался от задания криком или истерикой, теперь требования сохраняются. Ребёнка учат просить перерыв или сообщать о трудностях словами или карточками.

**Функция – привлечение внимания.** Если ребёнок кричит или кидает предметы, чтобы привлечь внимание, взрослый не реагирует, даже взглядом. Взамен ребёнка учат социальным способам привлечения внимания.

**Функция – сенсорная стимуляция.** Если ребёнок получает сенсорное удовольствие от предмета (например, звенит ручкой), предмет убирается или заменяется на нейтральный. Если он реагирует на солнечный свет, его пересаживают так, чтобы убрать стимул.

#### **Поощрения**

Поощрения являются ключевой частью поведенческого плана. При их подборе важно учитывать интересы и мотивацию ребёнка. Следует определить:

- что именно будет являться поощрением (игрушки, лакомства, внимание и т.п.);
- как часто оно будет предоставляться;
- в какой форме будет выражаться (похвала, жетон, доступ к предмету и т.д.).

### **Стратегии снижения проблемного поведения**

Использовать только те методы, которые соответствуют выявленной функции поведения. Все взрослые, участвующие в сопровождении ребёнка, должны действовать одинаково, применяя единый подход. Все стратегии должны строиться на этических принципах и исключать любой физический или эмоциональный вред.

## **10.4 План коррекции поведения**

Поведенческий план – это индивидуальный план вмешательства, основанный на результатах функциональной оценки поведения, направленный на снижение или устранение проблемного поведения и развитие социально приемлемых форм поведения у детей с ООП. План составляется на основе анализа данных и служит руководством для педагогов, специалистов и родителей в процессе поведенческой коррекции (38).

### **Цели поведенческого плана:**

- Снижение или устранение нежелательного (проблемного) поведения.
- Формирование альтернативного, социально приемлемого поведения, выполняющего ту же функцию.
- Укрепление желаемых форм поведения.
- Повышение качества жизни как семьи, так и самого ребёнка, и его успешности в обучении и социализации

### **Структура поведенческого плана**

#### **1. Определение проблемного поведения**

- Описание целевого поведения (конкретно, наблюдаемо, измеримо).
- Частота, интенсивность, продолжительность, возможные триггеры.
- Примеры и контекст, в котором возникает поведение.

#### **2. Функциональная оценка поведения**

- Выявление функции поведения: привлечение внимания, избегание, доступ к желаемому, сенсорная аутостимуляция.
- Использование таблиц наблюдений (АВС, журнал наблюдений).
- Вывод о предполагаемой функции поведения.

### 3. Цели вмешательства

- Определить цели.
- Описание желаемого (альтернативного) поведения.
- Критерии достижения успеха (например, уменьшение количества эпизодов проблемного поведения на 80% за 3 недели).

Родители и команда сопровождения играют ключевую роль в реализации плана. Перед началом вмешательства важно получить их письменное согласие и провести инструктаж. Если вмешательство не даёт результатов, план необходимо пересмотреть и адаптировать. Только согласованные и системные действия всех участников могут привести к снижению проблемного поведения и формированию социально приемлемых навыков.

### Примеры заполнения приложения и таблицы к поведенческому плану

Таблица 7. Описание целевого поведения

Целевое поведение	Описание поведения	Контекст (где, когда происходит)	Форма поведения	Интенсивность
Крики	Кричит громким голосом, размахивает руками	На уроке, при предъявлении задания	Вокализация, моторика	Высокая

Таблица 8. ABC-анализ

Дата и время	Antecedent (до)	Behavior (поведение)	Consequence (последствия)	Предполож. функция
12.05.2025, 10:00	Учитель задал трудное задание	Ребёнок упал на пол, кричит	Вывели из класса	Избегание требований

Таблица 9. Мониторинг поведения

Дата	Частота (раз в день)	Продолжи- тельность (мин)	Интенсивность (низкая/ средняя/ высокая)	Заметки
12.05.2025	3	10	Высокая	Поведение на уроке и перемене

Таблица 10. Цели коррекции

Цель	Навык, который нужно сформировать	Способ обучения/ вмешательства	Критерий успешности
Уменьшить крики при отказе	Умение принимать отказ	Использование альтернативной коммуникации (ПЕКС, карточки, жесты)	80% случаев без крика в течение 2 недель

**Дополнительные рекомендации:**

- **АВС-анализ** должен заполняться регулярно (минимум 5-10 случаев).
- **Мониторинг** ведётся ежедневно для отслеживания динамики.
- **Критерий успешности** можно корректировать в зависимости от прогресса.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Прикладной анализ поведения (ПАП) является одним из наиболее эффективных научно обоснованных методов сопровождения и обучения детей с особыми образовательными потребностями. Он широко применяется в частном секторе, однако стоимость таких услуг остаётся высокой, и не каждая семья, воспитывающая ребёнка с РАС, может позволить себе регулярные занятия. В государственных образовательных и социальных организациях ПАП, как правило, отсутствует в перечне предоставляемых услуг.

На сегодняшний день нет единого регламента для специалистов, предоставляющих ПАП, что создаёт риски для качества помощи и вызывает вопросы по поводу ценообразования. Отсутствие общих стандартов сертификации приводит к различному уровню подготовки специалистов и, как следствие, к разной эффективности предоставляемых услуг. Установление обязательной сертификации и унифицированных требований к квалификации специалистов позволило бы повысить качество и профессионализм в данной области.

Вузы в Казахстане включают элементы ПАП в существующие образовательные программы лишь как отдельные компоненты или майнеры, что недостаточно для полноценной подготовки поведенческих аналитиков. Эта профессия требует глубоких теоретических знаний и обширной практики, а отсутствие официальной специальности затрудняет внедрение ПАП в государственную систему образования и социального сопровождения.

Частные центры остаются основным местом, где дети получают услуги ПАП, а некоторые семьи самостоятельно занимаются с детьми дома, что подчёркивает ограниченность доступа к государственным услугам по ПАП. На протяжении последних 10 лет ОФ «Bolashak Charity» делает ПАП доступным в детских садах, школах, а с недавних пор – и в колледжах, открывая кабинеты поддержки инклюзии (КПИ) и обеспечивая их методическим сопровождением куратора поведенческих программ. Благодаря этой работе тысячи детей получили возможность бесплатно обучаться по методикам ПАП в условиях образовательной среды.

Важно понимать, что ПАП нужен человеку на протяжении всей жизни – от ранней поддержки и школьного обучения до профессионального трудоустройства и участия в системе социальных услуг. Внедрение ПАП на всех этапах жизненного пути позволит обеспечить непрерывное развитие, успешную социализацию и достойное качество жизни для людей с ООП.

Настоящие методические рекомендации подготовлены кураторами и супервизорами ПАП, которые имеют многолетний опыт работы, являются руководителями центров для детей, курируют школы, детские сады, колледжи, а также, что особенно важно, сами являются родителями детей с особыми

образовательными потребностями. Это гарантирует, что рекомендации основаны не только на профессиональной экспертизе, но и на глубоком личном понимании потребностей детей и семей.

Мы верим, что прикладной анализ поведения способен менять жизни – шаг за шагом, навык за навыком, открывая детям новые горизонты возможностей. Пусть эти рекомендации станут для вас надёжным инструментом, вдохновением и поддержкой в работе. Желаем вам смелости в начинаниях, радости от маленьких и больших побед и веры в то, что каждый ребёнок может раскрыть свой потенциал, если мы создадим для этого условия. Удачи вам в применении ПАП на благо детей, их семей и всего общества!

По всем вопросам можно обратиться в ОФ «Bolashak Charity»:  
г. Астана, ул. Динмухамеда Кунаева, 12/1, кабинет 411  
Тел: 8 (7172) 500 618, +7 777 533 2771  
✉ [office@bolashakcharity.kz](mailto:office@bolashakcharity.kz)

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сводная информация по вопросам социальной поддержки и инклюзивного образования №16-01/744 ДЗ от 15.03.2025. / Правительство РК.
2. Общие расстройства психологического (психического) развития (расстройства аутистического спектра). Клинические протоколы Республики Казахстан 2021.
3. Всемирная организация здравоохранения. Комплексные и согласованные усилия по ведению расстройств аутистического спектра: доклад Секретариата (A67/17). Шестьдесят седьмая сессия Всемирной ассамблеи здравоохранения. – 2014.
4. Лич Д. Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС. – М.: Оперант, 2015. – 176 с. – ISBN 978-5-9906841-1-9.
5. Прикладной анализ поведения (ПАП) (n.d.). – Ассоциация научного лечения аутизма (ASAT). <https://asatonline.org/for-parents/learn-more-about-specific-treatments/applied-behavior-analysis-aba/>
6. Грир Р.Д., Кеохейн Д.Д., Хили О. Качество и комплексные приложения анализа поведения в образовании. // *The Behavior Analyst Today*. – 2002, No 3(2). – P. 120.
7. Носера Э.Дж., Уитбрид К.М., Носера Г.П. Влияние школьных программ положительной поддержки поведения на поведение учеников в средней школе. // *RMLE Online*. – 2014, No 37(8). – P.1-14.
8. Сингер-Дудек Дж., Спекман Дж., Нуццоло Р. Сравнительный анализ модели образования SABAS® в школе Фреда С. Келлера: двадцатилетний обзор. // *The Behavior Analyst Today*. – 2010, No 11(4). – P. 253.
9. Меморандум о политике и программах 140: Внедрение методов прикладного анализа поведения (АВА) в программы для учащихся с расстройствами аутистического спектра (ASD). – Правительство Онтарио, 2019. <https://www.ontario.ca/document/education-ontario-policy-and-program-direction/policyprogram-memorandum-140>
10. Вонг К., Одом С.Л., Хьюм К., Кокс А.В., Феттиг А., Кухарчик С., Шульц Т.Р. Научно обоснованные методы работы с детьми, подростками и молодыми людьми с расстройствами аутистического спектра. – Чапел-Хилл: Институт развития ребёнка Фрэнка Портера Грэма, Университет Северной Каролины, 2014.
11. Lovaas O.I. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. – 1987, No 55(1). – P. 3-9. DOI: 10.1037/0022-006X.55.1.3
12. National Research Council. *Educating Children with Autism*. – Washington: The National Academies Press. – 2001. <https://nap.nationalacademies.org/catalog/10017/educating-children-with-autism>.

13. Autism Help. (n.d.). Руководство по применению прикладного анализа поведения (АВА) при работе с детьми с аутизмом. <https://autism.help/uploads/store/uploads/document/22/file/8d71b6a86bcbacc3b475900ed1b4b90.pdf>
14. Gitimoghaddam M., Chichkine N., McArthur L., Sangha S.S., Symington V. Applied behavior analysis in children and youth with autism spectrum disorders: a scoping review. // Perspectives on behavior science. – 2022, No 45(3). – P. 521-557.
15. Этическое руководство ИВАО, 2021. <https://theibao.com>
16. Об утверждении Правил и программ оценки особых образовательных потребностей. / Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года № 4.
17. Об утверждении Правил деятельности службы психолого-педагогического сопровождения в организациях образования. / Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 29 апреля 2025 года № 92.
18. Крон Д.А., Хокен Л.С. Профилактика и коррекция проблемного поведения в школе. – М., 2021. – 280 с.
19. Азимова М. Ресурсный класс. – Алматы, 2021. – 180 с.
20. Об утверждении норм оснащения оборудованием и мебелью организаций дошкольного, среднего образования, а также специальных организаций образования. / Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 22 января 2016 года № 70.
21. Егорова Е.В., Аханова Ж.Б., Култаев Д.Х. Сопровождение детей с особыми образовательными потребностями педагогом-ассистентом в организациях образования: методические рекомендации. – Алматы: ННПЦ РСИО, 2022.
22. Шрамм Р. Мотивация и подкрепление: теория и практика прикладного анализа поведения. – М.: Теревинф, 2007. – 240 с. – ISBN 978-5-901599-54-8.
23. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / пер. с англ. З. Измайловой-Камар; науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. – 208 с. – ISBN 978-5-91743-039-3.
24. Мелешкевич О., Эрц Ю. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития. – Самара: Издательский Дом «Бахра-М», 2020.
25. Сандберг М.Л. VB-MAPP: Программа оценки вербального поведения и планирования обучения: руководство. – Конкорд, Калифорния: AVB Press, 2008. – 184 с. – ISBN 978-0-9800256-0-2.
26. Коэн М., Герхардт П. Визуальная поддержка: система действенных методов для развития навыков самостоятельности у детей с аутизмом. – М.: Теревинф, 2018. – 240 с. – ISBN 978-5-4212-0317-4.

27. Коэн М.Дж., Слоан Д.Л. Визуальная поддержка людей с аутизмом: руководство для родителей и специалистов. – Bethesda, MD: Woodbine House, 2007. – 208 p. – ISBN 978-1890627415.
28. Шибутани М. Визуальный словарь АВА: Иллюстрированный справочник основных понятий прикладного анализа поведения / пер. с англ. Д. Жарниковой; науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2021. – 192 с. – ISBN 978-5-91743-094-2.
29. Грей К. Социальные истории: инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом / пер. с англ. Т.В. Перцева. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2018. – 288 с. – ISBN 978-5-91743-077-5.
30. Андерсон С.Р., Романчик Р.Г. Раннее вмешательство для маленьких детей с аутизмом: поведенческие модели, основанные на континууме. // Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps. – 1999.
31. Уорд С. Формирование ранних навыков сотрудничества. – М.: Теревинф, 2019. – 220 с.
32. Макдональд Р., Лангер С. Различаем и сопоставляем. – М., 2022. – 200 с.
33. Мидоус Т., Морозова Е. Метод формирования поведенческой цепочки: развитие бытовых навыков при аутизме. Аутизм – это. (n.d.). <https://autismjournal.help/articles/metod-obucheniya-tsepochkoy-razvitiye-bytovyh-navykov-pri-autizme>
34. Паррингтон Дж.В., Сандберг М.Л. ABLLS-R: Система оценки базовых языковых и учебных навыков (пересмотренная версия): руководство. – Плезант-Хилл, Калифорния: Behavior Analysts, Inc., 2006. – 128 с. – ISBN 978-0-9661024-2-1.
35. Варгас Дж. Анализ деятельности учащихся. Методология повышения школьной успеваемости / пер. с англ. – М.: Оперант, 2015. – 480 с. – ISBN 978-5-9906841-0-2.
36. Стидж М.У., Уотсон Т.С. Проведение функциональной оценки поведения в школе. – М.: Теревинф, 2017. – 272 с. – ISBN 978-5-4212-0305-1.
37. Купер Дж.О., Херон Т.Э., Хьюард У.Л. Прикладной анализ поведения. – М.: Практика, 2016. – 864 с. – ISBN 978-5-89816-114-3.
38. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. – М.: Теревинф. – 2011. – 180 с.

## СТРУКТУРИРОВАННОЕ НАБЛЮДЕНИЕ

Описание: фиксируется, к каким предметам или видам деятельности ребёнок обращается в естественной среде без подсказки.

Время	Среда/ ситуация	Предмет/ деятель- ность	Длительность взаимодей- ствия	Реакция ребёнка	Частота обраще- ния
10:00	Игровая комната	Конструк- тор	5 мин	Улыбался, строил башню	2 раза
10:15	Двор	Качели	8 мин	Смеялся	1 раз

В данной таблице можно увидеть, какие предметы и виды деятельности ребёнок выбирает спонтанно в естественной среде. Частота и длительность взаимодействия являются показателями интереса. Например, если ребёнок часто обращается к конструктору и проводит за ним значительное время, это говорит о его высокой ценности как потенциального подкрепления. Сравнивая разные виды деятельности, специалист определяет приоритетные направления для включения в обучение.

**МЕТОД ЕДИНИЧНЫХ СТИМУЛОВ**

Описание: каждый стимул предъявляется ребёнку отдельно. Фиксируется реакция и длительность взаимодействия.

<b>№</b>	<b>Стимул</b>	<b>Реакция ребёнка</b>	<b>Время взаимодействия</b>
1	Мячик	Взял, катил по полу, смеялся	3 мин
2	Конфета	Взял, съел, попросил ещё	1 мин

Здесь фиксируется реакция ребёнка на каждый стимул при индивидуальном предъявлении. Если ребёнок берёт предмет и взаимодействует с ним длительное время – это показатель высокого интереса. Стимулы, которые ребёнок игнорирует или отвергает, исключаются из списка потенциальных подкреплений. Результаты позволяют составить ранжированный список предпочтений по степени привлекательности.

### МЕТОД ПАРНЫХ СТИМУЛОВ

Описание: одновременно предъявляются два стимула. Фиксируется выбор ребёнка. В конце подсчитывается частота выбора каждого стимула.

№	Стимул А	Стимул Б	Выбор ребёнка
1	Мячик	Конфета	Конфета
2	Машинка	Пазл	Машинка

Этот метод позволяет выявить относительную ценность стимулов при выборе между двумя вариантами. Важно подсчитать, сколько раз ребёнок выбирал каждый стимул в разных парах. Например, если конфета выбрана 5 раз из 6 предъявлений, а мячик – только 1 раз, то конфета будет более значимым стимулом. Такой анализ особенно полезен, когда необходимо понять приоритеты ребёнка среди ограниченного набора предметов.

## МЕТОД МНОЖЕСТВЕННЫХ СТИМУЛОВ

Описание: предъявляется сразу несколько стимулов. После выбора один убирается, ребёнку предлагают выбрать снова. Фиксируется последовательность выбора.

№	Набор стимулов	Последовательность выбора ребёнка	Время взаимодействия
1	Мяч, машинка, пазл, конфета	1. Конфета → 2. Мяч → 3. Пазл → 4. Машинка	1-3 мин
2	Кубики, книжка, фломастеры, печенье	1. Печенье → 2. Фломастеры → 3. Кубики → 4. Книжка	5 мин

Метод множественных стимулов позволяет оценить иерархию предпочтений ребёнка в ситуации, когда ему предъявляется сразу несколько объектов. Последовательность выбора отражает рейтинг стимулов: то, что выбирается первым, имеет наибольшую ценность. При повторных пробах можно выявить устойчивые тенденции. Данный метод удобен для быстрого построения «карты предпочтений» ребёнка.

## ПРИМЕР ЧЕК-ЛИСТА ПО ОБУЧЕНИЮ ОТДЕЛЬНЫМИ БЛОКАМИ

**Ученик:** Г.А.

**Цель:** через 3 месяца Г. будет соотносить 10 идентичных предметов с образцом, в 90% случаев самостоятельно дома и в школе с различными педагогами.

**Запись данных:** «С» – самостоятельно, «+» – с помощью, «-» – ошибка / нет реакции.

**Инструкция:** куда подходит.

**Подсказка:** жестовая.

Дата	Стимулы	Подсказка											% прав	% сам		
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				
20.02.24	банан, яблоко, машина	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100	0
21.02.24	банан, яблоко, машина	2	+	+	+	С	+	+	+	+	+	+	+	+	100	10
22.02.24	банан, яблоко, машина	4	-	+	-	С	+	+	+	С	+	+	+	+	80	20

**ПРИМЕР ЧЕК-ЛИСТА ПО СЛУЧАЙНОМУ ОБУЧЕНИЮ**

Этап	Критерии (отметить ✓ при выполнении)
1. Подготовка среды	Создана обогащённая среда с игрушками/предметами.
	Материалы расположены так, чтобы вызвать мотивацию (видно, но не достать).
	Подготовлены разные варианты подкреплений
2. Наблюдение и мотивация	Взрослый наблюдает за интересами и инициативой ребёнка.
	Определён целевой навык (запрос, имитация, взаимодействие).
	Используется мотивация ребёнка как отправная точка.
3. Стимул и подсказки	Дан дискриминативный стимул (SD).
	Использованы подсказки (вербальные, жестовые и др.).
	Подсказки постепенно снижаются.
4. Реакция ребёнка	Ребёнок дал правильный или частичный ответ.
	Зафиксирован уровень ответа (самостоятельно, с подсказкой, отказ).
5. Подкрепление	Подкрепление предоставлено сразу после ответа.
	Подкрепление связано с мотивацией ребёнка.
	Добавлено социальное одобрение (улыбка, похвала).
6. Генерализация и перенос	Навык закрепляется в разных условиях.
	Используются разные материалы.
	Навык переносится на других взрослых.
7. Ведение данных	Зафиксирован навык, над которым работали.
	Отмечен уровень подсказки и реакция ребёнка.
	Сделана корректировка плана работы.

**ПРИМЕР ЧЕК-ЛИСТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА  
«ПРИГОТОВЛЕНИЕ БУТЕРБРОДА»**

Метод: цепочка поведения (task analysis).

Навык разбивается на пошаговые действия. Каждый шаг фиксируется и отмечается уровень выполнения.

Система оценки:

«+» – сделал самостоятельно

«Р» – сделал с подсказкой (prompt)

«-» – не сделал / отказ

№	Действие	День 1	День 2	День 3	День 4	День 5
1	Вымыть руки					
2	Взять хлеб					
3	Взять нож					
4	Намазать масло на хлеб					
5	Взять начинку					
6	Положить начинку на хлеб					
7	Накрыть вторым кусочком хлеба					
8	Разрезать (если необходимо)					
9	Положить бутерброд на тарелку					
10	Убрать за собой					

**Анализ данных**

- Считается количество шагов, выполненных самостоятельно.
- Отмечается, на каких шагах требуются подсказки (Р).
- Фиксируется динамика (например: День 1 – 2 шага самостоятельно, День 5 – уже 6 шагов самостоятельно и т.д.).

## Пример заполненного чек-листа АВА: Навык «Приготовление бутерброда»

Метод: цепочка (task analysis)

Система оценки:

«+» – сделал самостоятельно

«Р» – сделал с подсказкой (prompt)

«-» – не сделал / отказ

№	Действие	День 1	День 2	День 3	День 4	День 5
1	Вымыть руки	Р	Р	+	+	+
2	Взять хлеб	Р	+	+	+	+
3	Взять нож	-	Р	Р	+	+
4	Намазать масло на хлеб	-	Р	Р	Р	+
5	Взять начинку	-	-	Р	Р	+
6	Положить начинку на хлеб	-	-	Р	Р	+
7	Накрыть вторым кусочком хлеба	-	-	-	Р	+
8	Разрезать (если необходимо)	-	-	-	Р	Р
9	Положить бутерброд на тарелку	Р	+	+	+	+
10	Убрать за собой	-	Р	Р	+	+

### Анализ динамики

День 1: большинство шагов выполнены с подсказкой или отказ (только 1 самостоятельный шаг).

День 3: появились самостоятельные действия (около 4 шагов).

День 5: ребёнок выполняет почти все шаги самостоятельно (8 из 10 шагов).

Вывод: навык формирования бутерброда постепенно осваивается, подсказки можно продолжать снижать.

## СОГЛАСИЕ РОДИТЕЛЕЙ / ПОПЕЧИТЕЛЕЙ РЕБЁНКА

Имя и фамилия одного из родителей (попечителей)

Адрес и телефон родителей (попечителей)

(организация образования)

### СОГЛАСИЕ

Дата: \_\_\_\_\_

(место составления)

Я даю своё согласие на проведение диагностики, а также для оценки достижений и сложностей, которые испытывает мой(я) сын (дочь) \_\_\_\_\_

при обучении и на определение причин этих сложностей.

Я даю своё согласие на то, чтобы данные о специальных образовательных потребностях моего ребёнка, были бы переданы в базу данных учеников организации образования.

Я даю своё согласие на проведение занятий со специалистами СППС, с целью устранения выявленных трудностей у моего ребёнка.

Я даю своё согласие на безвозмездную фото и видео съёмку, своего ребёнка, а также на использование фото и видео материалов исключительно в следующих целях:

– Просмотр видео и фото поведенческим аналитиком и куратором поведенческих программ, для разработки индивидуальной программы и программы по коррекции нежелательного поведения.

– Для обсуждения на групповых и индивидуальных супервизиях.

– Для использования на интернет-ресурсах организации образования и конференциях.

Я информирован(а), что возможна обработка фото и видео материалов для улучшения качества и изменения фона.

Данное согласие действует в течении срока хранения информации (7 лет).

Данное согласие может быть отозвано в любой момент по моему письменному заявлению.

Я подтверждаю, что, давая такое согласие, я действую по собственной воли и в собственных интересах.

Мне разъяснили, для каких целей будут использоваться фото и видео материалы с моим ребёнком.

Один из родителей (попечителей) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(подпись)

(имя и фамилия)

## ПРОТОКОЛ ОБУЧЕНИЯ И ПЛАН ИНДИВИДУАЛЬНОГО ЗАНЯТИЯ С ПЕДАГОГОМ-АССИСТЕНТОМ

### Протокол обучения

Ученик:
<b>Сфера развития: Математика. Обучение цифрам.</b>
<b>Цель:</b> через 1 месяц ученик будет сопоставлять количество на счёт в пределах 10 самостоятельно в 80% случаев.
<b>Материалы:</b> 10 карточек с изображением цифры и соответствующего количества кружочков, счётные камушки (или пуговицы).
<b>Правильный ответ:</b> Ученик кладёт на предъявляемую карточку заданное количество камушков.
<p><b>Процедура обучения:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Разложите 3 картинки с изображением цифр с соответствующим количеством кружков (цифра 1 – нарисован 1 кружок, цифра 2 – нарисовано 2 кружочка).</li> <li>2. Чтобы привлечь внимание ребёнка к выполнению задания, скажите: «Руки на столе» и смоделируйте данное поведение, сложив руки перед собой на столе.</li> <li>3. Инструкция: «Положи, где 2», и дайте 2 камушка.</li> <li>4. Дайте запланированную подсказку.</li> <li>5. Если ребёнок находит картинку с цифрой 2 и двумя кружочками и кладёт камушки на кружочки, похвалите ребёнка: «Умничка, верно, два» и предъявите усилитель.</li> <li>6. Если ответ неправильный, проведите коррекцию ошибки. Не предъявляйте усилитель.</li> <li>7. Предъявите следующую инструкцию.</li> </ol>

<p><b>Прогрессия/уровни интенсивности подсказок:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Немедленно укажите на правильный образец.</li> <li>2. Укажите на правильный образец через 2 секунды после предъявления стимула.</li> <li>3. Укажите на правильный образец через 3 секунды после предъявления стимула.</li> <li>4. Укажите на правильный образец через 4 секунды после предъявления стимула.</li> <li>5. Самостоятельный подбор.</li> </ol>	<p><b>Процедура коррекции неправильного ответа:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Повторите инструкцию и немедленно укажите на правильный образец.</li> <li>– Не давайте усилитель.</li> </ul>
<p><b>Критерий понижения уровня интенсивности подсказки:</b> 80% правильных ответов на обучаемой ступени в течение 3-х последовательных сессий.</p> <p><b>Критерий повышения уровня интенсивности подсказки:</b> Меньше, чем 80% правильных ответов на обучаемой ступени в течении 2-х последовательных сессий.</p> <p><b>Критерий завершения сессии:</b> 3 раза подряд дан неправильный ответ.</p>	<p><b>Запись результатов:</b></p> <p>«+» правильный ответ на обучаемой ступени.</p> <p>«-» неправильный ответ или ответа не дано в течение 5 секунд.</p> <p>«С» – самостоятельный и правильный ответ.</p>
<p><b>Критерий обобщения навыка:</b> Ребёнок демонстрирует навык ещё с одним учителем.</p>	

*Примечание: Протокол обучения разрабатывается для каждой цели ИПР.*

**План индивидуального занятия  
педагога-ассистента с учеником \_\_\_\_ класса**

(Ф.И ребёнка)

Дата: \_\_\_\_\_

Тема: \_\_\_\_\_

Задачи: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Этапы занятия	Процедура обучения (упражнение)	Дидактические материалы	Визуальная поддержка (правила, расписание, т.д.)	Виды помощи (физическая, жестовая, визуальная, вербальная)	Используемые поощрения (предметы, игры, жетоны)	Примечание

*Примечание: таблица заполняется при реализации ИУП (составленных специальным педагогом или поведенческим аналитиком при наличии данных специалистов в школе).*

## ПРОТОКОЛЫ НАБЛЮДЕНИЯ ПОВЕДЕНИЯ

### Протокол наблюдения нежелательного поведения № 1

Ф.И. ребёнка:

Ф.И.О. педагога-ассистента:

<b>Число, время, учебный предмет</b>	<b>ДО</b> (что произошло до нежелательного поведения)	<b>ПОВЕДЕНИЕ</b> (как проявляется проблемное поведение? Опишите действия, которые демонстрирует ученик: ребёнок кидает, пинает, кричит, бьет себя, других и т. д.)	<b>ПОСЛЕ</b> (после того как ученик успокоился, что произошло потом? Опишите что сделали, сказали ребёнку учитель, педагог- ассистент или другие взрослые или дети)

### Протокол наблюдения поведения № 2

Наблюдаемое поведение (истерика, крик/ор, аутоагрессия, агрессия, убегание, отказ от выполнения задания, грубое вербальное поведение, падание на пол, раздевание, отказ выполнения заданий, другое):

---



---

Дата заполнения:

---

Ф.И. ребёнка:

---

Ф.И.О. педагога-ассистента:

---

<b>Время/Дата</b>	<b>Понедельник</b>	<b>Вторник</b>	<b>Среда</b>	<b>Четверг</b>	<b>Пятница</b>
8.00 – 8.30					
8.30 – 9.00					
9.00 – 9.30					
9.30 – 10.00					
10.00 – 10.30					
10.30 – 11.00					
11.00 – 11.30					
11.30 – 12.00					

*Примечание: если поведение наблюдается, поставьте отметку в соответствующей ячейке.*

## ПРИМЕРЫ ТАБЛИЦ СБОРА ДАННЫХ ПАРАМЕТРОВ ПОВЕДЕНИЯ

Методические заметки:

- Фиксируйте только наблюдаемое поведение, избегайте интерпретаций.
- Отмечайте изменения в заданиях, подсказках и подкреплениях, чтобы понимать влияние среды.
- Для сопоставимости данных используйте одинаковую длительность окон наблюдения и одно и то же определение поведения.

### 1) Измерение частоты

Ребёнок	Дата/Время окна наблюдения	Наблюдатель	Место/Контекст

*Определение целевого поведения: опишите наблюдаемые и измеримые признаки, исключения и критерии начала / окончания события.*

**Вариант А** – поминутный подсчёт частоты в фиксированном окне (например, 30-60 минут).

Минутный интервал	Количество событий	Примечания	Внешние условия (шум, люди)	Задание / Активность	Подсказки	Подкрепление
01 мин						
02 мин						
03 мин						
04 мин						
05 мин						
06 мин						
07 мин						
08 мин						
09 мин						
10 мин						
11 мин						

**Вариант В** – общий счёт за сессию с расчётом частоты (событий в минуту).

Сессия/Дата	Начало	Конец	Длительность (мин)	События (кол-во раз)	Частота = События/Мин

*Примечание: фиксируйте только завершённые эпизоды поведения согласно определению.*

## 2) Измерение количества событий

Ребёнок	Дата/Время окна наблюдения	Наблюдатель	Место/Контекст

*Определение целевого поведения: опишите наблюдаемые и измеримые признаки, исключения и критерии начала/окончания события.*

**Вариант А** – по контекстам / занятиям в течение дня.

Вид активности / урока	Длительность активности (мин)	Количество событий	Условия / Триггеры (если заметны)	Примечания

**Вариант В** – по пробам в обучении навыка.

№ пробы	Старт пробы (время)	Результат (успех/ошибка/ без реакции)	Нежелательное поведение (да/нет)	Количество событий в пробе	Комментарии

### 3) Измерение продолжительности

Ребёнок	Дата/Время окна наблюдения	Наблюдатель	Место/Контекст

*Определение целевого поведения: опишите наблюдаемые и измеримые признаки, исключения и критерии начала/окончания события.*

**Вариант А** – пометка начала и конца каждого эпизода.

№ эпизода	Начало (ч:м:с)	Конец (ч:м:с)	Длительность (мин:с)	Параллельная активность	Примечания

**Вариант В** – суммарная продолжительность поведения по интервалам.

Интервал	Старт интервала	Конец интервала	Минут в поведении	% времени в поведении	Комментарии

### 4) Измерение интенсивности

Ребёнок	Дата/Время окна наблюдения	Наблюдатель	Место/Контекст

*Определение целевого поведения: опишите наблюдаемые и измеримые признаки, исключения и критерии начала/окончания события)*

**Вариант А** – рейтинговая шкала 0-3 с поведенческими якорями.

Временной интервал	0 – отсутствие	1 – лёгкая	2 – умеренная	3 – высокая	Показатели/Примеры	Примечания

**Вариант В** – чек-лист интенсивности по критериям (громкость/сила/амплитуда и др.).

Интервал/ Ситуация	Громкость/ Сила	Амплитуда	Продолжитель- ность эпизода	Видимый дискомфорт	Вмешательства (подсказки)	Итоговая оценка 0-3	Комментарии

### 5) Интервал между реакциями

Ребёнок	Дата/Время окна наблюдения	Наблюдатель	Место/Контекст

*Определение целевого поведения: опишите наблюдаемые и измеримые признаки, исключения и критерии начала/окончания события)*

### Вариант А – запись времени каждого события

№ события	Время события (ч:м:с)	Время предыдущего (ч:м:с)	Интервал (сек)	Контекст	Примечания

## ПЛАН И ПРОТОКОЛ КОРРЕКЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ПОВЕДЕНИЯ

### План коррекции проблемного поведения

Период реализации \_\_\_\_\_

Ф.И.О. ученика \_\_\_\_\_

Класс \_\_\_\_\_

Педагог-ассистент \_\_\_\_\_

Куратор поведенческих программ \_\_\_\_\_

Корректируемое поведение	Функция поведения	Методы работы			Желательное поведение
		Методы изменения предшествующих факторов	Методы изменения последствий поведения	Методы формирования альтернативного поведения	


### Протокол коррекции нежелательного поведения

Дата \_\_\_\_\_

Ф.И. ученика \_\_\_\_\_

Название поведения	Цель	Метод	Ожидаемый результат	Подкрепление	Примечание

**ПРОТОКОЛ ОБУЧЕНИЯ НАВЫКУ «ЖДАТЬ»**

<p><b>Ф.И. специалиста:</b> _____</p> <p><b>Ф.И. ребёнка:</b> _____</p>	<p><b>Цель:</b> Ребёнок будет ждать мотивационный предмет/деятельность в течение 30 секунд без нежелательного поведения.</p>	<p><b>Сфера:</b> Сотрудничество и руководящий контроль.</p>
<p><b>VL:</b> Навык находится на этапе _____ (поставьте «0», если навык отсутствует)</p>	<p><b>Начало обучения:</b> (ДАТА)</p>	<p><b>Обучение завершено:</b> (ДАТА)</p>
<p><b>Этап 1:</b> Ждёт с карточкой «жди» в руках до 5 секунд</p> <p><b>Этап 2:</b> Ждёт с карточкой «жди» в руках 5-10 секунд</p> <p><b>Этап 3:</b> Ждёт с карточкой «жди» в руках 10-30 секунд</p>	<p><b>Материалы:</b> Мотивационные предметы, карточка «жди». Пример карточки. Можно выбрать любой другой символ для данной карточки.</p>	
<p><b>Метод обучения:</b> Формирование реакции/ дифференциальное подкрепление.</p>	<p><b>Инструкция:</b> Предоставление карточки + инструкция «жди».</p>	<p><b>Вид подсказки:</b> Физическая, частичная физическая, жестовая.</p>
<p><b>Предоставление подсказки:</b> В случае отсутствия навыка на этапе 1 предоставляется опережающая физическая подсказка.</p>		

**Удаление подсказки:** подсказка удаляется снижением интенсивности после 3 успешных последовательных реакций, произошедших при выбранном уровне подсказки. Важным критерием является отсутствие нежелательного поведения.

**Верная реакция:** После инструкции «жди» ребёнок ждет, не трогая предметы. Реакция происходит без нежелательного поведения. По истечении времени после слов взрослого: «Хорошо ждал», «Красиво ждал», «Время вышло» и т.д., самостоятельно отдаёт карточку взрослому в руку.

**Запись данных (вид):**  
Для каждой пробы отмечайте время ожидания (в секундах) и уровень дистресса в таблице.

**Выполнение:**

Расположите на столе мотивационный предмет и карточку «жди» (можно дать в руки ребёнку), одновременно с этим предъявите инструкцию «жди» и начинайте отсчёт «1, 2, 3...». В конце установленного интервала произнесите: «Время вышло», «Хорошо ждал», «Красиво ждал» (любую из этих либо другую фразу), сразу после этого уберите карточку либо переверните, чтобы она не лежала просто на столе, или возьмите из рук ребёнка, если он её держит в руках. Когда карточка оказалась в вашей руке или вы её перевернули, похвалите и разрешите ребёнку взять приз со стола. Приз он берёт сам, после того как вы сказали: «Молодец, можешь взять приз» (фраза может звучать по-другому). Если фразы недостаточно, помогите взять приз с помощью физической подсказки, постепенно снижая её до уровня жестовой. На начальном этапе время ожидания будет не больше 2-3 секунд. После 3 успешных проб подряд постепенно увеличивайте время ожидания на 1-2 секунды.

**Критерий перехода от этапа к этапу:** Ребёнок ждёт установленный интервал времени без нежелательного поведения 3 дня подряд.

**Коррекция ошибки:**

Если ребёнок пытается хватать мотивационный предмет со стола, бросает карточку или проявляет другие формы беспокойства, остановите отсчёт и верните его в исходную позицию. Начните отсчёт заново, но только после того, как ребёнок спокойно держит карточку в руках.

Если эпизод нежелательного поведения происходит одновременно с концом периода ожидания не давайте приз.

Переключитесь на другое лёгкое для ребёнка задание, выполните 2-3 пробы, вернитесь к тренировке навыка «жди», сократив время ожидания до последней успешной пробы. Критерий досрочного завершения: два последовательных НЕОЖИДАНИЯ. Ребёнок вырывает поощрения или начинает капризничать.

В случае нежелательного поведения перенесите запись в таблицу ABC.

**Критерий завершения сессии:**

Получение приза.

**Критерий успеха:**

Ребёнок ждёт установленный промежуток времени без нежелательного поведения в 100% случаев.

**Завершение протокола:**

Ребёнок ждёт установленный промежуток времени без нежелательного поведения в 100% случаев 3 дня подряд с 3 разными людьми.

**Дальнейшее продвижение:**

Ожидание мотивационного стимула 1-3 минуты.

Дата:	Этап:									
Время ожидания (в секундах)										
Ребёнок оставался спокойным										
Ребёнок незначительно вокализировал										
Ребёнок нервничал, пытался выбросить карточку, взять предмет со стола										
Ребёнок кричал или плакал, убежал										

## ОПРОСНИК РОДИТЕЛЕЙ ДЛЯ ОЦЕНКИ ПРЕДПОЧТЕНИЙ

Дата: \_\_\_\_\_

Ф.И. ребёнка: \_\_\_\_\_

Ф.И.О. родителей: \_\_\_\_\_

Какие игрушки нравятся вашему ребёнку: вращающиеся предметы, светящиеся предметы, предметы, издающие шум или звуки, относящиеся к определённой тематике (например, мультипликационные герои), машинки, поездка, игры с едой...

\_\_\_\_\_

Какие социальные действия нравятся вашему ребёнку: щекотка, похвала «Молодец!», объятия, подбрасывания взрослым, определённые совместные с вами виды деятельности, игры с другими детьми, братьями/сёстрами...

\_\_\_\_\_

Какие занятия, задействующие вестибулярный и проприоцептивный аппарат, нравятся вашему ребёнку: вращение вокруг своей оси, катание как на качели (линейное), сильное давление, расчесывание, столкновение, падение, прыжки, раскачивание, скольжение, давление на суставы...

\_\_\_\_\_

Какие сенсорные ощущения или занятия нравятся вашему ребёнку: игры со светом, вращающиеся предметы, открывание закрытых предметов, текстуры, мягкие поверхности, вкусы, звуки, песок, рис, вода...

\_\_\_\_\_

Какие продукты питания нравятся вашему ребёнку:

\_\_\_\_\_

От каких видеороликов или видов деятельности ваш ребёнок получает удовольствие: видео, зеркала...

\_\_\_\_\_

Какие занятия, задействующие крупную или мелкую моторику вашего ребёнка, ему нравятся: нанизывание бисера, игра в мяч...

\_\_\_\_\_

Гаплан Д., Калиева Ж.Е., Татубаева М.М., Таженова Е.А., Смольгина Е.А.,  
Нурмагамбетова Н.Ж, Нурова А.У., Умербекова Г.С., Кизатова А.А.,  
Воронецкая П.А., Элбілекова С.Т.

Применение прикладного анализа (АВА-терапии) поведения в работе с  
детьми с особыми образовательными потребностями

Методические рекомендации

Общественный фонд «Bolashak Charity»

Подписано в печать 15.09.2025

Формат 62×86

Уч. изд. л. 2,44

Тираж 100 экз.

