

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования города Москвы
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

Методические рекомендации

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ ОЦЕНКИ
БАЗОВЫХ РЕЧЕВЫХ И УЧЕБНЫХ НАВЫКОВ
(ASSESSMENT OF BASIC LANGUAGE AND LEARNING SKILLS
REVISITED, ABLLS-R)**

Научный руководитель: *Семенович М.Л.* - руководитель ЦПМССДиП ГБОУ ВПО МГППУ

Авторский коллектив:

Семенович М.Л. - руководитель ЦПМССДиП ГБОУ ВПО МГППУ

Манелис Н.Г. - кандидат психологических наук, зам. руководителя ЦПМССДиП ГБОУ ВПО МГППУ

Хаустов А.В. - кандидат педагогических наук, методист ЦПМССДиП ГБОУ ВПО МГППУ

Козорез А.И. - методист ЦПМССДиП ГБОУ ВПО МГППУ

Морозова Е.В. - педагог-психолог ЦПМССДиП ГБОУ ВПО МГППУ

Под общей редакцией *Манелис Н.Г.*

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ЧАСТЬ 1. ОПИСАНИЕ ТЕСТА БАЗОВЫХ РЕЧЕВЫХ И УЧЕБНЫХ НАВЫКОВ (ABLLS-R)	5
ЧАСТЬ 2. МЕТОДИКА ОЦЕНКИ БАЗОВЫХ РЕЧЕВЫХ И УЧЕБНЫХ НАВЫКОВ ABLLS-R. ОБРАЗЕЦ МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ.....	25
ЧАСТЬ 3. АНАЛИТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ АПРОБАЦИИ ABLLS-R В ЦПМССДИП МГППУ.....	41
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	69
РЕКОМЕНДОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА.....	71
ПРИЛОЖЕНИЕ № 1	74

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в отечественной педагогике и психологии остро стоит проблема диагностики и оценки функциональных навыков у детей с РАС.

Ее актуальность обусловлена необходимостью разработки для каждого ребенка индивидуальной коррекционно-образовательной программы, способствующей его социализации, повышению уровня социальной адаптации, развитию и результативному обучению. Разработка таких программ возможна только на основании точных данных об уровне развития детей, которые выявляются путем использования специальных оценочных методик.

Методики, применяемые в работе с детьми, имеющими РАС, должны обеспечивать детальную оценку всех основных функциональных сфер, что связано, главным образом, с первазивным (всеобъемлющим) характером данного нарушения и асинхронией в развитии различных функциональных областей и навыков.

Анализ применяемых в России методик показал, что большинство из них являются узкоспециализированными. Они, как правило, направлены преимущественно на оценку определенной области развития или группы навыков. Так, например, «логопедические» методики направлены на обследование речи, «дефектологические» – преимущественно на оценку познавательного развития. Существует большое количество психологических методик, каждая из которых также применяется для анализа одной из сфер: эмоционально-волевой, интеллектуальной, межличностной и т.д. Таким образом, проведение комплексного обследования ребенка с РАС с целью разработки индивидуальной коррекционно-образовательной программы

требует больших организационных, кадровых, материальных, временных ресурсов.

Дополнительная трудность заключается в том, что основу различных методик составляют разные концепции, теоретические подходы. Так, например, инструменты оценки могут разрабатываться на базе нейропсихологического, психолингвистического, поведенческого, психоаналитического подходов и т.д. Таким образом, при составлении комплексной индивидуальной коррекционно-образовательной программы у специалистов могут возникать трудности, связанные с отсутствием единого подхода к коррекции и обучению детей с РАС.

В зарубежных странах для практической работы с детьми, имеющими РАС, разработаны и эффективно используются методики, включающие оценку нескольких функциональных областей развития и предназначенные для разработки комплексных индивидуальных коррекционно-образовательных программ. Использование в практической работе подобных методик позволяет упростить и повысить эффективность процедуры проведения диагностики и составления комплексных индивидуальных программ. При составлении программы на основе результатов тестирования с применением таких методик у участников образовательного процесса не возникает вопросов о парадигме дальнейшей коррекционной работы, т.к. основу одной методики составляет интегративный подход.

Одной из таких методик, получивших широкое распространение в зарубежных странах в работе с детьми, имеющими нарушения в развитии, в т.ч. с расстройствами аутистического спектра, является методика оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R).

ЧАСТЬ 1. ОПИСАНИЕ ТЕСТА БАЗОВЫХ РЕЧЕВЫХ И УЧЕБНЫХ НАВЫКОВ (ABLLS-R)

История создания и авторы теста

ABLLS-R был разработан в парадигме прикладного анализа поведения и основан на данных исследований, проведенных в рамках этого подхода. Теоретическим обоснованием для разработки теста стала книга Б.Ф. Скиннера «Вербальное поведение», а также исследования, базирующиеся на данной работе, в частности, на предложенной Скиннером классификации различных видов коммуникативного поведения.

Оригинальная версия теста (ABLLS) разработана в 1998 году организацией «Behavior Analysts, Inc.» (<http://www.behavioranalysts.com>), США. Разработчики теста: Джеймс В. Партингтон, сертифицированный поведенческий аналитик с докторской степенью по прикладному анализу поведения (James W. Partington, Ph.D., BCBA-D) и Марк Л. Сандберг, сертифицированный поведенческий аналитик с докторской степенью по прикладному анализу поведения (Mark L. Sundberg, Ph.D, BCBA-D).

Переработанное и дополненное издание было подготовлено в 2006 году Джеймсом В. Партингтоном (James W. Partington), который включил в тест новые задания по всем шкалам и изменил последовательность предъявления заданий в некоторых шкалах, чтобы точнее отразить этапы развития навыков.

Значительные изменения в переработанное издание внесла Денис Сенник-Пирри, сертифицированный логопед (Denise Senick-Pirri, SLP-CCC), редактировавшая шкалу по вокальной имитации. Также в новой редакции издания значительно дополнены шкалы по оценке навыков социального взаимодействия, двигательной имитации и других навыков, относящихся к сфере разделенного внимания, как имеющие ключевое значение для приобретения новых навыков и их переноса в другие ситуации.

Цели тестирования

Тестирование ABLLS-R проводится среди детей, реже взрослых, имеющих задержки в речевом развитии. Главным образом, тестирование проводится среди детей с умственной отсталостью, аутизмом и другими видами нарушений развития.

Важная особенность ABLLS-R состоит в том, что данный тест не является диагностическим инструментом. В нем не проводится сравнение полученных результатов с возрастными нормами, типичным психическим развитием или с другими лицами. Это объясняет отсутствие возрастных критериев для проведения тестирования.

Тестирование преследует три взаимосвязанные цели:

- Определение речевых, языковых и учебных навыков, которые отсутствуют у данного ребенка. Как правило, речь идет о навыках, являющихся предпосылками для формирования других навыков, то есть навыков, необходимых для дальнейшего обучения и развития ребенка.

- Составление индивидуальной программы развития (ИПР) по результатам тестирования. Как правило, для составления ИПР выбираются 20-30 навыков, которые не были продемонстрированы ребенком во время тестирования.

- Определение эффективности обучения ребенка согласно его ИПР и оценка динамики развития данного ребенка с помощью повторного тестирования. Как правило, повторное тестирование проводится раз в 6-12 месяцев.

Преимущества использования

- Это один из самых подробных тестов по оценке навыков ребенка, который охватывает 544 навыка, что позволят детально определить психолого-педагогический профиль ребенка перед составлением его индивидуальной программы развития.

- Основное внимание в тесте уделяется базовым учебным навыкам, определяющим способность ребенка к дальнейшему обучению. Это позволяет выявить ранее не известные пробелы в навыках ученика, без развития которых он не сможет продолжить обучение в тех или иных областях. Например, если у ребенка нет навыка имитирования действия с аналогичными предметами или моделирования по визуальному образцу, то это осложнит его дальнейшее обучение бытовым и профессиональным навыкам.

- Большинство шкал ABLLS-R не требуют владения устной речью и не предусматривают вербальных ответов, что позволяет успешно использовать эту методику при составлении индивидуальных планов развития для безречевых детей, в том числе, выявить их сильные стороны, на которые можно опираться в дальнейшем обучении.

- При прохождении краткого курса обучения по использованию ABLLS-R тестирование может проводить специалист любого профиля, а также родители ребенка.

- Тест предоставляет иерархическую структуру речевых и учебных навыков, что позволяет выделить в отдельных крупных навыках компоненты, формирование которых является базой для дальнейшего развития данной сферы у ребенка. Для индивидуального плана развития ребенка выбираются те навыки, которые находятся на более низкой ступени по данной шкале, что позволяет постепенно развивать навыки в той или иной сфере.

- Отдельные задания в ABLLS-R соответствуют конкретным навыкам, сформулированным таким образом, что их можно сразу же включать в ИПР, что значительно облегчает составление индивидуальной программы.

Фактически ИПР составляется из ряда заданий теста, с которыми ребенок не справился во время тестирования.

- Результаты ABLLS-R представляются в виде наглядной схемы, которая позволяет быстро оценить уровень развития навыков ребенка, а также его прогресс во время повторных тестирований.

Ограничения при использовании

- Так как данный тест был разработан в рамках парадигмы прикладного анализа поведения, его использование и, в первую очередь, трактовка его результатов, могут вызвать затруднения у специалистов, не знакомых с основами поведенческого анализа, особенно с теорией речевого развития Скиннера, которая стала теоретической основой для разработки методики. Использование этой методики для составления ИПР потребует знания и понимания основных принципов данной теории, а также знания терминологии прикладного анализа поведения, которая используется в протоколе теста.

- Объем тестирования может ограничить возможности для его применения. В общей сложности тест оценивает 544 навыка, что делает процедуру тестирования крайне трудоемкой и утомительной для ребенка и специалистов. Полное первичное тестирование, как правило, занимает несколько недель (до 1,5 месяцев). Очевидно, что не во всех ситуациях или учреждениях специалисты могут позволить себе такое продолжительное тестирование.

- Тестирование по основной массе заданий требует хотя бы базового сотрудничества со стороны ребенка (например, ребенок должен сидеть за столом и выполнять задание в ответ на инструкцию специалиста). Таким образом, подробное тестирование является бессмысленным для детей с, так называемым, низким уровнем сотрудничества (не имеющих навыков

разделенного внимания, без какого-либо учебного стереотипа, детей с сильной гиперактивностью и т.д.).

- ABLLS-R не является стандартизированной методикой тестирования. Внешние условия, особенности материалов тестирования для конкретных заданий, поведение человека, проводящего тестирование, и многие другие факторы никак не регламентируются в руководстве теста.

- Порядок заданий в протоколе теста подразумевает переход «от простого к сложному» по каждой из отдельных шкал, которые должны отражать типичное развитие данной сферы у ребенка. Однако индивидуальное развитие конкретного ребенка может не соответствовать заложенной в шкалах модели, например, навыки более высокого порядка могут сформироваться раньше и быстрее навыков более низкого порядка.

Области оценки

ABLLS-R оценивает учебные и языковые навыки ребенка по 25-ти функциональным сферам, каждая из которых представлена отдельной шкалой, обозначенной одной из букв английского алфавита. Протокол включает следующие шкалы:

А. Сотрудничество и эффективность поощрений. Данная шкала определяет, насколько легко мотивировать ребенка с помощью поощряющих предметов и занятий, и как предоставление положительного подкрепления отражается на выполнении инструкций и заданий педагога. Включает 19 навыков.

В. Визуальное восприятие. Шкала определяет способность ребенка интерпретировать визуальные стимулы, например, рисунки или головоломки - «пазлы». Включает 27 навыков.

С. Рецептивный язык. В этой шкале оценивается способность воспринимать и понимать речь на слух. Включает 57 навыков.

D. Моторная имитация. В данном разделе оценивается способность ребенка повторять чужие движения различного рода. Включает 27 навыков.

E. Вокальная имитация. В данной шкале оценивается способность имитировать звуки или слова вслед за другим человеком. Данные навыки в прикладном анализе поведения называются «эхоика» (от англ. echoic – звукоподражание). Включает 20 навыков.

F. Обращение с просьбой. Способность ребенка выражать просьбы различного рода с помощью слов, символических жестов или карточек. Данные навыки также называются «мандами» в соответствии с классификацией вербального поведения по Скиннеру. Включает 29 навыков.

G. Называние. Способность ребенка назвать объекты, их функции, качества или категории. Для называния могут использоваться как устная речь, так и символические жесты. Включает 47 навыков.

H. Интравербальная речь. Навыки коммуникации с другим человеком (с помощью устной речи или жестов), когда единственным стимулом являются чужие слова, при отсутствии желаемых предметов или других мотиваторов. Включает 49 навыков.

I. Спонтанные вокализации. Использование устной речи или ее элементов без подсказок или побуждения со стороны другого человека. Включает 9 навыков.

J. Синтаксис и грамматика. Насколько правильно ребенок согласует друг с другом слова и словосочетания. Включает 20 навыков.

K. Игры и досуг. Навыки самостоятельной игры в одиночестве или группе ровесников. Включает 15 навыков.

L. Социальное взаимодействие. Социальные навыки при взаимодействии с ровесниками и взрослыми. Включает 34 навыка.

M. Групповое обучение. Способность ребенка учиться в группе ровесников, в том числе, воспринимать фронтальную инструкцию. Включает 12 навыков.

N. Правила класса. Способность следовать правилам и типичному распорядку во время учебы в школе. Включает 10 навыков.

P. Генерализация навыков. Способность обобщить усвоенный материал и использовать его в повседневных или в новых ситуациях. Включает 6 навыков.

Q. Чтение. Знание букв алфавита, готовность к чтению и навыки чтения. Включает 17 навыков.

R. Математические навыки. Числа, порядковый и количественный счет, знание математических понятий, например: больше, меньше и равно, операции сложения и вычитания. Включает 29 навыков.

S. Графические навыки. Базовые графические навыки, раскрашивание, рисование, копирование линий, навыки письма от руки. Включает 10 навыков.

T. Правописание. Навыки буквенного анализа слов. Включает 7 навыков.

U. Одевание. Способность одеться и раздеться самостоятельно. Включает 15 навыков.

V. Навыки приема пищи. Базовые навыки самообслуживания при приеме и приготовлении пищи. Включает 10 навыков.

W. Уход за внешним видом. Базовые навыки ухода за внешностью и личной гигиены. Включает 7 навыков.

X. Использование туалета. Базовые навыки опрятности и использования туалета. Включает 10 навыков.

Y. Навыки крупной моторики: игра в мяч, ползание, бег, прыжки на одной ноге, раскачивание на качелях и так далее. Включает 30 навыков.

Z. Навыки мелкой моторики: умение листать страницы, резать ножницами, нанизывать бусины на нитку и т. п. Включает 28 навыков.

Особые пункты в каждой шкале представляют собой специфический, уникальный навык в этой сфере. Все навыки в протоколе ABLLS-R

обозначаются в соответствии с буквой шкалы, к которой относится данный навык, и порядковым номером данного пункта в шкале.

Например, пункт G включает в себя 47 отдельных навыков. Каждый из навыков обозначается как G1, G2, G3, G4 и так далее. Например: G1 – название стимулирующих объектов, G2 – название предметов из повседневной жизни, G3 – название людей из повседневной жизни, G4 – название изображений предметов из повседневной жизни.

Требования, предъявляемые к проведению тестирования

Информация для заполнения протокола ABLLS-R собирается из трех основных источников. По многим шкалам тест заполняется со слов родителей, педагогов и других людей, которые постоянно контактируют с ребенком. Например, это относится к навыкам личной гигиены, поведению ребенка в группе, игровой деятельности. Для обеспечения максимальной объективности при заполнении этих шкал рекомендуется опросить нескольких людей из окружения ребенка.

Второй источник информации для заполнения протокола – это непосредственное наблюдение за ребенком в различных ситуациях. При этом важно не просто определить наличие у него тех или иных навыков, но и понять, как именно ребенок использует их в различных ситуациях. Таким образом, тестирование по методике ABLLS-R должно предусматривать возможность для продолжительного наблюдения за поведением за ребенка.

Третий источник для тестирования – предъявление специалистом заданий ребенку для определения уровня развития тех или иных навыков.

При сборе информации в отношении навыков ребенка очень важно наблюдать за ним в различных ситуациях и за различными занятиями, в том числе при взаимодействии со сверстниками и несколькими инструкторами.

Сбор информации от третьих лиц без непосредственного наблюдения за ребенком, как правило, не позволяет составить объективной картины того,

как он использует свои навыки. Кроме того, рекомендуется проводить наблюдение за ребенком в течение более чем одного дня, чтобы определить стабильность в уровне демонстрируемых навыков.

Если наблюдения и сообщения о навыках ребенка от третьих лиц не совпадают, то рекомендуется отразить это в графе «Комментарии» в тесте протокола. В некоторых случаях кто-то из респондентов может просто не понять специфику задания или, возможно, неосознанно подсказывать ребенку во время его выполнения. Кроме того, ребенок мог проявлять разные степени сотрудничества с разными людьми. Наблюдения за ребенком в разных ситуациях позволяют определить вариативность в его поведении, которая может объяснить вариативность в результатах теста.

Фиксирование результатов тестирования

Каждая шкала ABLLS-R состоит из субтестов – отдельных заданий, которые соответствуют специфическому навыку. Владение каждым навыком оценивается по шкале от 0 (полное отсутствие данного навыка) до 1, 2 или 4 в зависимости от задания. В каждом задании описаны критерии для каждого числа шкалы. То, что данный навык оценивается по шкале до 1, 2 или 4, никак не отражает его значимости в психическом развитии или тестировании.

Все пункты теста описаны единообразно и включают номер задания, четыре шкалы баллов для данного навыка, название задания, цель задания, вопросы об овладении ребенком данным навыком, примеры реакций (если в этом есть необходимость), критерии для определения баллов, а также раздел для комментариев.

Для каждого задания существует 4 шкалы баллов для результатов, где верхняя шкала – результаты первичного тестирования, а шкалы, расположенные ниже, предназначены для последующих повторных тестирований того же ребенка.

Ниже приводится пример задания из теста ABLLS-R:

№	Баллы	Задание	Цель задания	Вопрос	Пример	Критерий	заметки
C1	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Откликается на имя	Ученик смотрит или подходит к человеку, когда его зовут	Ученик смотрит или подходит к человеку, когда его зовут?		2 = с готовностью смотрит или подходит, 1 = требуется помощь	

Рекомендуется по возможности заполнять графу комментариев, так как они могут предоставлять важную информацию для составления ИПР, в частности, в эту графу записывается все, связанное с обобщением навыка и выполнением ребенком задания в разных условиях (например, оценка навыка дома родителями и поведение ребенка в школе могут сильно различаться). Кроме того, важно описать обстоятельства, в которых ребенок может продемонстрировать данный навык, если он не может показать его в других обстоятельствах.

В приложениях к протоколу теста содержится подробная информация о том, какие задания можно предложить ребенку для выполнения того или иного пункта, а также, как решить некоторые типичные проблемы, возникающие при выполнении теста.

При тестировании считается важным не переоценить недавно сформированные навыки ребенка, именно поэтому такой акцент делается на опросе окружения и на прямом наблюдении в различных ситуациях. Кроме того, в результаты не включаются навыки, которые ребенок демонстрировал в прошлом, если он не продемонстрировал данные навыки при тестировании. В случае если мотивационные проблемы не позволили ребенку выполнить задание, то допустимо заполнять результат на основании данных, полученных от семьи и людей, работающих с ребенком. Однако в целом считается, что лучше недооценить навыки ребенка, чем переоценить их, поскольку при завышенных результатах программа ребенка окажется слишком трудной для него, что может способствовать закреплению

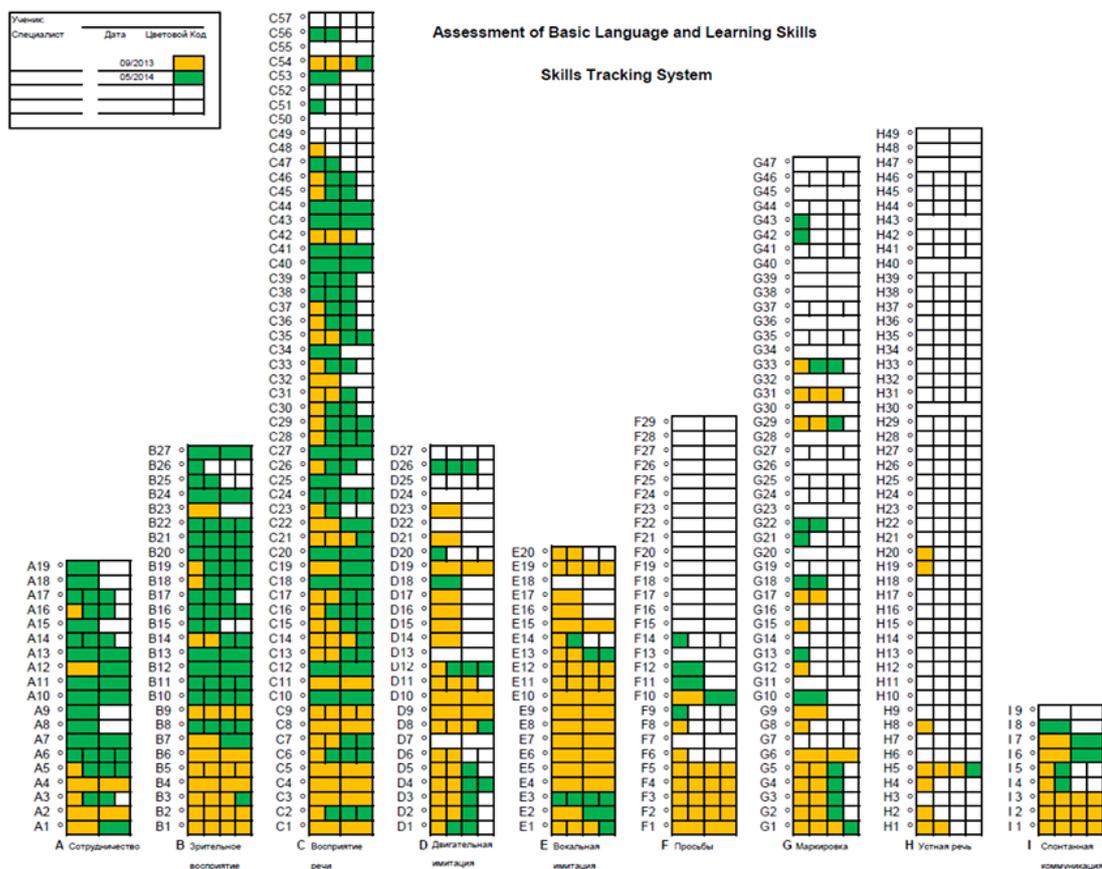
негативного поведения во время занятий и таких реакций как угадывание. В случае промежуточных результатов по отдельному навыку, ставится меньшее число по данной шкале.

Повторное тестирование и визуальное отображение динамики результатов

После заполнения протокола все данные первичного тестирования переносятся в специальную таблицу результатов ABLLS-R. В таблице все шкалы представлены как вертикальные колонки. Строки каждой колонки соответствуют заданиям данных шкал, где одна строка является одним заданием шкалы, а ее положение в колонке является номером задания при нумерации снизу вверх. Каждая строка разбита на 1, 2 или 4 ячейки, что соответствуют шкале результатов задания.

Если ребенок не владеет данным навыком (0 при оценке по данному заданию), то соответствующая строка в таблице остается пустой. В противном случае закрашиваются 1, 2, 3 или 4 ячейки в зависимости от результата ребенка. Рядом с каждой строчкой справа от номера задания находится небольшой круг, который закрашивается, если данный пункт был рассмотрен при тестировании ребенка, но при этом результат составил 0.

Результаты повторных тестирований заносятся в ту же визуальную таблицу, при этом ячейки закрашиваются другим цветом, соответствующим данному номеру тестирования. Ниже приводится пример таблицы, заполненной после первичного и одного повторного тестирования ребенка с разрывом в несколько месяцев.



Особенности метода таковы, что он позволяет отобразить прогрессивную динамику в приобретении ребенком новых навыков, но не может отразить регресса в навыках (на визуальной таблице не отображается утрата навыков при повторном тестировании). Это объясняется тем, что, по предположению авторов методики, если изначально навыки не были завышены, и если ребенка обучают тем навыкам, которые он может использовать в своей повседневной жизни, то утрата их крайне маловероятна. Ключевой момент заключается в профилактике регресса навыков и составлении такой ИПР, которая гарантирует регулярную практику данного навыка в различных ситуациях. В тех же случаях, когда регресс связан с органическими причинами, например, с началом судорожных приступов, рекомендуется заново провести первичное тестирование.

Составление индивидуальной программы развития по результатам тестирования

Структура теста подразумевает, что отдельные пункты тестирования будут преобразованы в цели индивидуальной программы развития с сохранением тех же формулировок. Однако выбор целей из множества заданий, по которым ребенок с задержкой речи мог показать отсутствие навыков, является сложной задачей.

Хотя ABLLS-R не учитывает различные виды нежелательного поведения, мешающего обучению, авторы руководства к тесту рекомендуют, в первую очередь, выделить такое поведение как первоочередную цель при составлении индивидуального плана.

Перед разработкой программы также рекомендуется собрать максимум информации от членов семьи и разных специалистов, работающих с ребенком, чтобы соответственно выбрать цели программы. Важно предложить членам семьи и специалистам просмотреть предложенные пункты программы, чтобы удостовериться, что все они соответствуют ожиданиям от дальнейшей работы по развитию ребенка.

После отбора целей команда по выработке индивидуального плана развития определяет, как будет выглядеть достижение ребенком данной цели, и какие результаты он должен будет продемонстрировать. Например, «ребенок будет собирать разрезные картинки из 6-ти частей в 8-ми случаях из 10-ти». Также уточняется, как именно будет осуществляться сбор данных о приобретении того или иного навыка, например, из наблюдения учителя в классе. Все члены команды по разработке программы договариваются о том, что именно имеется в виду под целью, например: «Ребенок будет самостоятельно мыть руки с мылом, когда рядом с ним не стоит другой ребенок или взрослый, после чего будет вытирать руки полотенцем».

Выбор приоритетных целей для программы развития является сугубо индивидуальным процессом, который зависит от текущего уровня навыков

ребенка, требований образовательного учреждения, пожеланий семьи и т.д. При этом рекомендуется ориентироваться на готовность ребенка к освоению того или иного навыка, а не просто выбирать задания самого низкого уровня, с которыми он не справился.

Как правило, для ИПР выбираются 20-30 целей на основе тестирования по ABLLS-R. Маловероятно, чтобы ребенок смог выполнять одинаковое количество заданий из всех шкал, так что рекомендуется выбрать 15 сфер (шкал теста), которые являются приоритетными для развития данного ребенка, и выбрать по 1-2 цели из каждой шкалы. Авторы теста рекомендуют избегать чрезмерного количества образовательных целей, так как это сократит время индивидуального обучения и затруднит усвоение навыков. Кроме того, чрезмерное количество целей сильно осложнит сбор информации для их достижения. Не следует забывать, что при обучении ребенка важно находить любые возможности для спонтанного обучения в естественных условиях, а также помогать ему обобщить усвоенные навыки и переносить их в различные ситуации, а это потребует большого объема времени. Также допустимо выбирать одну новую цель каждый раз, когда одна из целей плана была достигнута.

Поскольку выбор приоритетных целей является индивидуальным процессом, не существует универсальных критериев по выбору их для всех детей. Однако авторы теста высказывают пожелания, основанные на опыте применения ABLLS-R. При этом рекомендуется сделать упор на базовые навыки, которые связаны с развитием речи, а также с навыками, помогающими эффективнее обучаться в будущем.

Ниже приводятся рекомендации по выбору целей на основе отдельных шкал теста:

А. Сотрудничество и эффективность поощрений. Очень важно развивать у ребенка навыки сотрудничества, в частности, стремиться делать поощрения все более редкими. Однако цели из этой шкалы чаще всего не

выбираются, так как уменьшение частоты поощрений, как правило, достигается в рамках самой качественной практики обучения. Следует выбирать цели на основе этой шкалы только в тех случаях, когда ученик очень специфически реагирует на контроль поощрений со стороны педагога, на переменную схему поощрений; в этом случае рекомендуется включать одну цель из этой сферы. Например, если ученик не дожидается инструкций педагога и не смотрит на предъявляемый материал, то уместно сделать это одной из целей обучения.

В. Визуальное восприятие. Как правило, в ИПР включаются 1-3 цели из данной сферы. Для многих детей с задержкой речи, особенно детей с РАС, невербальное мышление является сильной стороной. Так что часто для ИПР выбираются цели, которые будут развивать существующие сильные стороны ребенка, позволят ему чувствовать себя успешным и легко зарабатывать поощрения, но в то же время будут развивать его навыки работы со все более сложным материалом. Часто эти навыки можно связать с другими сферами, например, сбор пазлов может развивать навык выполнения инструкций педагога, выполнения задания без подсказок, развития мелкой моторики.

С. Рецептный язык. Для детей с задержкой речи рекомендуется выбрать минимум 1-2 цели из этой критически важной сферы. Если у ребенка есть проблемы с выполнением простых устных инструкций или с выбором предметов по названию, то именно на эти базовые навыки должен быть сделан акцент в ИПР ребенка. Например, такими целями могут стать: следование простым инструкциям в повседневной ситуации и способность различать от пяти до десяти предметов в соответствии с устной инструкцией. Если же ребенок продемонстрировал такие навыки на тестировании, то его целями могут стать следование сложным устным инструкциям, определение 30-50-ти предметов на слух или определение действий на слух. Если ребенок может различать до 100 предметов и больше на слух, то его можно обучать различению предметов по функции, качествам или категории.

Д. Моторная имитация. Рекомендуется включать в ИПР цель по имитации для каждого ребенка, который не продемонстрировал развитого и обобщенного репертуара по имитации действий. Ребенок должен уметь имитировать самые разные движения, в том числе, статические и кинетические, подражать скорости и интенсивности действий.

Е. Вокальная имитация (звукоподражание). Рекомендуется выбрать цель из этой шкалы для любого ребенка, у которого нет развитой речи. Если ребенок не может повторить слово, то рекомендуется учить его имитировать простые вокализации, например, 2 звука, либо сосредоточиться на двигательной имитации движений головы и рта, если эти навыки развиты плохо. Если ребенок имитирует отдельные звуки, то рекомендуется сделать его целью имитацию отдельных слогов и простых слов. Если ребенок может повторить слова и простые фразы, то рекомендуется выбрать цель по улучшению артикуляции, либо по имитации скорости и громкости речи.

Ф. Обращение с просьбой. Подавляющее большинство детей с задержкой речи нуждаются в развитии способности попросить поощрение или информацию. Если ребенок никак не может попросить конкретные предметы или действия, то рекомендуется включить в его ИПР минимум одну цель из этой сферы, например, по навыку спонтанно просить несколько предметов или занятий. Для ребенка, у которого развит навык подобных просьб, целью может стать просьба дать недостающий предмет (например, бумагу к карандашам), просьба об информации (например, «кто», «что» и «где»), просьба к ровеснику (а не ко взрослому) и т.д.

Г. Называние. Так же как и в случае с рецептивным языком, настоятельно рекомендуется включать в ИПР ребенка с задержкой речи минимум одну либо более целей, связанных с называнием. Такая цель должна выбираться даже для того ребенка, у которого данная сфера речи является относительно развитой. Цели из данной сферы должны выбираться даже для ребенка, который совсем не может повторить слова или жесты из

жестового языка за инструктором. Например, целью может стать называние всего пяти поощряющих или повседневных предметов.

Н. Интравербальная речь. Цели из данной сферы обычно ставят в работе с вербальным ребенком, который может попросить как минимум о нескольких предметах и действиях, у которого также есть навыки называния и рецептивного языка. Для такого ребенка целью может стать вставление слов в простые фразы или текст песен. Если ребенок невербален, но может обращаться с просьбами с помощью жестов, то он может и отрабатывать навыки перевода на жестовый язык по просьбе.

И. Спонтанные вокализации. Эта сфера является очень важной для речевого развития ребенка, однако, как правило, конкретную цель для ИПР выбирать из этой шкалы не стоит, так как такие вокализации поощряются в естественных спонтанных ситуациях. Цель из этой шкалы можно включить для ребенка с развитыми речевыми навыками, который при этом не применяет их спонтанно. Как правило, для достижения такой цели достаточно проанализировать условия окружающей среды и гарантировать, что спонтанная речь ребенка в достаточной мере поощряется.

Ж. Синтаксис и грамматика. Рекомендуется выбрать одну-две цели из этой сферы для детей, у которых есть развитый навык просьбы, называния и интравербальные навыки. Обучать языковым нормам до развития функциональных речевых навыков не рекомендуется.

К. Игры и досуг. Как правило, рекомендуется выбрать хотя бы одну цель для ИПР ребенка из данной сферы. Если ребенок не играет в игрушки и не имеет уместных способов досуга, то рекомендуется выбрать цель, направленную на повышение разнообразия его игры, второй целью может стать увеличение объема времени, посвященного этим занятиям. Если у ребенка есть достаточные навыки игры и досуга, то рекомендуется выбрать для него цель по развитию навыка совместной игры со сверстниками.

L. Социальное взаимодействие. Эти навыки всегда нуждаются в развитии, независимо от уровня речевых навыков ребенка. Если речевые навыки ребенка не развиты, то целью ИПР может стать самостоятельное ответное приветствие, игра по очереди, обращение к другим людям за общением, развитие умения добровольно возвратить поощрение и так далее. Если у ребенка развиты навыки речи, то он может учиться просить предметы и информацию у ровесников, предлагать поделиться, инициировать приветствие, поддерживать разговор или учиться говорить о том, что интересно другим людям.

M. Групповое обучение. Эта сфера является наиболее важной при подготовке обучения ребенка в минигруппе. Навыки выполнять фронтальную инструкцию, ориентироваться как на сверстников, так и на образец задания на доске следует начинать отрабатывать в паре, потом в тройке, увеличивая количество сверстников по мере адаптации детей к новым условиям.

N. Правила класса. Цели из данной сферы важны для подготовки ученика к школе или к переходу в другой класс, где его ждут изменения в правилах поведения или ожиданиях от учащихся. Цели на основе этой шкалы могут быть особенно важны для ребенка, у которого есть нежелательное поведение во время перехода от одного занятия к другому.

P. Генерализация навыков. Обычно цели из этой сферы не включаются в ИПР, поскольку генерализация навыков является стандартным требованием при обучении. Цель из данной сферы может быть выбрана для ребенка, у которого есть серьезные трудности с обобщением (он учится только в строго контролируемых ситуациях).

Q-T. Академические навыки. Данные навыки не относятся к базовым речевым и учебным навыкам, поэтому их включение в ИПР не является обязательным. Рекомендуется включить в ИПР 1-2 цели по академическим навыкам для ребенка, который уже овладел большинством базовых навыков.

Если ребенок еще не освоил базовые навыки, но его очень интересуют числа, буквы или слова, то желательно выделить одну или две академические цели, которые будут способствовать развитию интересов ребенка.

U-X. Навыки самообслуживания. Если у ребенка есть трудности в самообслуживании или других повседневных занятиях, то рекомендуется выбрать одну или более целей для обучения самостоятельному одеванию, еде, гигиене или использованию туалета. Однако рекомендуется обучать этим навыкам в контексте нормальных и повседневных занятий.

Y. Навыки крупной моторики. Обычно рекомендуется выбрать одну или две цели из этой области для ребенка с проблемами крупной моторики, при возможности консультаций со специалистом соответствующего профиля, например, неврологом. Для детей с минимальным уровнем речевых навыков и навыков следования инструкции либо для детей с проблемами координации и мышечного контроля бывает желательно выбрать несколько целей по обучению таким навыкам. Для ребенка с развитыми речевыми и моторными навыками часто можно объединить несколько навыков в одну цель (например, научить ребенка катить, кидать и пинать мяч). Навыки крупной моторики могут быть нужны для развития социального взаимодействия и повышения уровня инклюзии (подвижные игры со сверстниками), и рекомендуется согласовывать цели из этой сферы с целями по социальному взаимодействию.

Z. Навыки мелкой моторики. В некоторых случаях рекомендуется включать цели по развитию мелкой моторики в ИПР ребенка, однако во многих случаях их можно объединить с другими целями, например, с визуальным восприятием или имитацией. Как правило, цели по развитию мелкой моторики включают в тех случаях, когда ребенок испытывает серьезные сложности с графическими навыками.

Обучение специалистов

Специфика тестирования по протоколу ABLLS-R такова, что тестирование может выполнять поведенческий аналитик, психолог, педагог, логопед или любой другой специалист, а также это могут делать родители ребенка. Единственным условием является изучение протокола теста с возможностью задать уточняющие вопросы и регулярный контакт с обследуемым ребенком. При этом рекомендуется, чтобы информацию собирал именно тот специалист, который будет заниматься разработкой ИПР.

Таким образом, обучение специалистов сводится к краткому инструктажу по разъяснению терминологии протокола и его заполнению и особенностям выполнения тех или иных заданий. Специального уровня подготовки потребует только перевод результатов тестирования в конкретный план обучения, и поскольку тест основан на концепциях прикладного анализа поведения, эта задача потребует знаний в области этого подхода.

ЧАСТЬ 2. МЕТОДИКА ОЦЕНКИ БАЗОВЫХ РЕЧЕВЫХ И УЧЕБНЫХ НАВЫКОВ ABLLS-R. ОБРАЗЕЦ МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ

ABLLS-R – это усовершенствованная методика оценки базовых речевых и учебных навыков и умений для детей с речевыми расстройствами.

ABLLS-R содержит анализ рабочих заданий, необходимых для успешной коммуникации и усвоения знаний и навыков из повседневной жизни. Пособие состоит из 2-х частей: Протокола учета баллов для каждого ребенка и Руководства с инструкциями по работе с Протоколом. Протокол дает родителям и специалистам оценочные критерии, сформированные в виде таблиц, для определения уровня текущих знаний и умений ребенка и для выбора дальнейшего направления работы.

Данное пособие включает в себя систему таблиц с перечислением навыков и умений, позволяющую проследить и зафиксировать прогресс ребенка в процессе овладения ими. Не следует пользоваться Протоколом без Руководства; Инструкции по использованию Протокола (принципы оценки знаний и заполнения таблиц системы навыков и умений для каждого ученика) представлены в Руководстве.

Настоящее издание преследует две основные цели. Во-первых, в Протоколе представлена оценочная шкала знаний и система таблиц навыков и умений для индивидуальной работы с каждым учеником. Во-вторых, предлагается стратегия по использованию полученных данных для выработки для ребенка эффективной индивидуальной образовательной программы (ИОП).

Оценка знаний, учебная программа для детей с аутизмом и другими нарушениями в развитии

Данные для ведения протокола

Ф.И.О.:

Дата рождения:

Дата тестирования:

Возраст:

Эксперт:

Перечисление базовых навыков и умений

- A. Сотрудничество и эффективность поощрений
- B. Визуальное восприятие
- C. Рецептивный язык
- D. Моторная имитация
- E. Вокальная имитация
- F. Обращение с просьбой
- G. Называние (обозначение характерных признаков)
- H. Интравербальная речь
- I. Спонтанные вокализации
- J. Синтаксис и грамматика
- K. Игры и досуг
- L. Социальное взаимодействие
- M. Групповое обучение
- N. Правила класса
- P. Генерализация навыков

Учебные навыки и умения

- Q. Навыки чтения
- R. Математические навыки
- S. Графические навыки
- T. Правописание

Навыки самообслуживания

- U. Навыки одевания

V. Навыки приема пищи

W. Навыки ухода за внешним видом

X. Использование туалета

Навыки двигательной активности

Y. Навыки крупной моторики

Z. Навыки мелкой моторики.

Образцы оригинальных таблиц перечисленных навыков приведены в Приложении № 1.

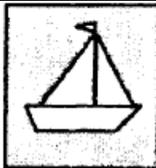
В качестве образца рабочих заданий для определения степени коммуникации и усвоения знаний и навыков из повседневной жизни предлагаются задания на визуальное восприятие и критерии оценки результатов.

Визуальное восприятие

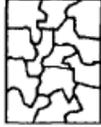
Задание	Баллы	Содержание задания	Цель задания	Вопрос	Примеры	Критерии оценки	Примечания
В1	01234 01234 01234 01234	Головоломка с отдельными частями, которые должны вставляться в заданную форму	Когда даны различные части головоломки, обучающийся должен вставить эти части в формы головоломки	Сможет ли обучающийся вставить различные отдельные части головоломки в её основу?		4= размещает 5 элементов из представленной группы; 3= размещает 3 элемента из представленной группы; 2= методом проб и ошибок размещает 5 частей; 1= методом проб и ошибок размещает 3 части	
В2	01234 01234 01234 01234	Коробка с вырезанными в ней фигурами	Когда обучающемуся дана коробка с вырезанными в ней фигурами, он должен быть способен вставить формы в соответствующие отверстия	Сможет ли обучающийся вставить формы в соответствующие отверстия коробки?		4= вставляет 6 форм (рассматривает фигуры, а затем визуально находит соответствующее отверстие); 3= вставляет 4 формы (рассматривает фигуры, а затем визуально находит соответствующее	

						отверстие); 2= вставляет 4 формы, используя метод проб и ошибок; 1= 2 части методом проб и ошибок	
В 3	01234 01234 01234 01234	Подбор идентичных предметов по образцу	Когда дан предмет, обучающийся должен подобрать идентичный предмет из трех предложенных	Сможет ли обучающийся из трех предложенных предметов подобрать идентичные образцу?		4= по меньшей мере 10 предметов к 8 предложенным; 3= по меньшей мере 5 предметов к 4 предложенным; 2= по меньшей мере 2 объекта к двум предложенным; 1= может подобрать 1 объект к одному из двух предложенных	
В 4	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Подбор предметов к картинкам	Когда дан предмет, обучающийся должен подобрать к нему одну из трех предложенных картинок	Сможет ли обучающийся подобрать предметы к соответствующим картинкам?		2= может подобрать три предмета подряд; 1= может подобрать единственный предмет на заданную тему	
В 5	01234 01234 01234 01234	Подбор идентичных картинок по образцу	Когда дана картинка, обучающийся должен подобрать к ней одну из трех предложенных картинок	Сможет ли обучающийся подобрать картинку к соответствующей картинке из трёх предложенных?		4= по меньшей мере 10 объектов к 8 предложенным; 3= по меньшей мере 5 объектов к 4 предложенным; 2= по меньшей мере 2 объекта к двум предложенным; 1= может подобрать 1 объект к одному из двух	Редакт.

						предложенных	
В 6	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Подбор картинок к предметам	Когда дано изображение предмета, обучающийся должен подобрать соответствующую картинку к одному из трех предметов	Сможет ли обучающийся подобрать изображения предметов к соответствующим предметам?		2= может подобрать три предмета подряд; 1= может подобрать единственный предмет на заданную тему	
В 7	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Беглый подбор	Когда дана группа из 10 изображений предметов, обучающийся должен быстро и последовательно подобрать те изображения, которые идентичны одной из десяти картинок	Сможет ли обучающийся последовательно подобрать картинки к одной из десяти?	Когда дано множество картинок, обучающийся подбирает одну за другой из множества картинок быстро и последовательно	2= может подобрать 10 предметов за 30 секунд; 1= может подобрать 5 отдельных предметов за 15 секунд	Новое
В 8	01234 01234 01234 01234	Сортировка непохожих предметов	Когда даны несколько непохожих предметов или картинок, изображающих три предмета, и образцы для каждого из трех предметов, обучающийся должен отобрать непохожие предметы в соответствующие группы	Сможет ли обучающийся отобрать непохожие предметы в группы (со-баки, деревья, люди), когда изначально образцы этих предметов представлены в смешанном виде?	Обучающийся получает смешанный набор различных картинок, изображающих собак и деревья, и образец каждого, расположенный на столе. Обучающийся сортирует картинки, помещая собак в стопку с собаками, а	4= даны 20 предметов (по 5 в каждой из 4 групп предметов), может отобрать 10 или больше предметов из 4 образцов; 3= даны 12 предметов (по 3 в каждой из 4 групп предметов), может отобрать по меньшей мере 6 предметов из 4 образцов; 2= дано 6 предметов (по 2 в	Редакт. Данный навык не требует от обучающегося знания класса предметов. Требуется только подбора непохожих предметов одного класса

			(например, все собаки, все деревья, все люди)		деревья в стопку с деревьями	каждой из 3 групп предметов), может отобрать 4 предмета из 3 образцов; 1= дано 4 предмета (по 2 в каждой из 2 групп предметов), может отобрать 2 предмета из 2 образцов	
В 9	01234 01234 01234 01234	Конструирование блоков на карточке с картинкой	Когда дана карточка с конструированием блоков, обучающийся должен расположить блоки в нужном порядке, исключив дополнительные блоки	Сможет ли обучающийся сделать конструирование блоков на карточке с картинкой?		4= может быстро закончить конструирование из 6 и более блоков (несколько дополнительных); 3= 4 и более блоков (несколько дополнительных); 2= может составить до 4 блоков (без дополнительных); 1= может сделать конструкцию, используя 2 блока (без дополнительных)	Редакт.
В 1 0	01234 01234 01234 01234	Головоломки со множеством соединяющихся частей, которые вставляются в заданную форму	Когда даны соединяющиеся части головоломки различной формы, которые вставляются в заданную форму-основу, обучающийся должен завершить головоломку.	Сможет ли обучающийся завершить головоломку с соединяющимися частями различной формы, которые вставляются в заданную форму-основу?		4= 4 головоломки из 8 частей; 3= 4 головоломки из 5 частей; 2= 2 головоломки из 5 частей; 1= 1 головоломка из 5 частей	

В 1 1	01234 01234 01234 01234	Головоломки с квадратной формой-основой	Когда дана головоломка с квадратной формой-основой, обучающийся должен завершить головоломку	Сможет ли обучающийся завершить головоломку с соединяющимися частями, которые вставляются в квадратную форму-основу?		4= 3 головоломки из 5 частей; 3= 3 головоломки из 4 частей; 2= 3 головоломки из 3 частей; 1= 3 головоломки из 2 частей	Части могут вставляться друг в друга, как в составной картинке, или они могут присоединяться к друг другу без крепления
В 1 2	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Конструирование блоков по картинке	Когда дана карточка с конструированием блоков, обучающийся должен расположить блоки, чтобы получилась конструкция, показанная на картинке	Сможет ли обучающийся сделать конструирование блоков, посмотрев на карточку с картинкой?		4= может быстро закончить конструкцию из 6 и более блоков (несколько дополнительных); 3= 4 и более блоков (несколько дополнительных); 2= может составить до 4 блоков (без дополнительных); 1= может сделать конструкцию, используя 2 блока (без дополнительных)	
В 1 3	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Образец последовательности для конструирования визуальной модели	Когда дан образец визуальной последовательности, состоящий из предметов (цветные кубики), обучающийся должен расположить предметы так, чтобы они соответствовали образцу	Сможет ли обучающийся расположить предметы по образцу?		4= может подобрать последовательность из 8 частей в составе 4 различных предметов (есть дополнительные предметы); 3= 8 частей 4 предметов без дополнительных; 2= 6 частей 3 предметов без дополнительных; 1=	

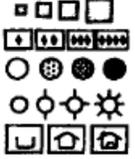
						6 частей 2 предметов без дополнительных	
В 1 4	01234 01234 01234 01234	Головоломки из составных частей, которые должны размещаться рядом друг с другом	Когда даны не вставляющиеся друг в друга части различной формы, обучающийся должен правильно разместить их рядом друг с другом	Сможет ли обучающийся правильно разместить части головоломки, чтобы получилась картинка		4= 4 головоломки из 5 частей; 3= 4 головоломки из 4 частей; 2= 2 головоломки из 3 частей; 1= 1 головоломка из 3 частей	
В 1 5	01234 01234 01234 01234	Головоломки - составные картинки	Когда дана стандартная составная картинка (составить части без рамки основы), обучающийся должен правильно закончить головоломку	Может ли обучающийся закончить стандартную составную картинку (составить части без рамки основы)?		4= по меньшей мере 4 головоломки из 12 частей; 3= 2 головоломки из 12 частей; 2= 2 головоломки из 8 частей; 1= 1 головоломка из 8 частей	
В 1 6	01234 01234 01234 01234	Подбор картинок по ассоциации	Обучающемуся предложен набор картинок; он должен быть способен подобрать предмет, который ассоциируется с предметами из набора (подобрать биту к картинке с мячом)	Сможет ли обучающийся подобрать картинку, которая будет соответствовать представленному предмету (подобрать биту к мячу, когда дан набор из мяча, чашки и туфли)?	Бита и мяч; чашка и сок; носки и туфли; нож, вилка, ложка и тарелка; рубашка, шляпа и брюки	4= может подобрать, по меньшей мере, 2 соответствующих картинки для 20 и более предметов; 3= по меньшей мере 2 соответствующих картинки для 10 предметов; 2= 1 соответствующая картинка для 10 предметов; 1= может подобрать 1 соответ-	Новое. См. Приложение 1. Ассоциации

						ствующую картинку для 5 предметов	
В 1 7	01234 01234 01234 01234	Сортировка по функции	Когда дан образец из 2 предметов с различными функциями и продемонстрирован ещё один предмет, который имеет одну из указанных функций, обучающийся должен быть способен отобрать дополнительные картинки с теми же функциями, что и данные образцы	Сможет ли обучающийся отобрать картинки предметов в группы с одинаковыми свойствами (ножницы с тем, что режут, ручку с тем, чем ты пишешь)?	Когда показаны ручка и бутылочка с мыльными пузырями, а затем мелок добавляется к ручке, а свеча к пузырям, то обучающийся должен продолжать располагать картинки по принципу – предметы, которыми пишут, предметы на которые ты можешь ступить, в правильные стопки	4= по меньшей мере 5 предметов по 4 выполняемым функциям; 3= по меньшей мере 5 предметов по 3 функциям; 2= по меньшей мере 5 предметов по 2 функциям; 1= по меньшей мере 2 предмета по 2 функциям	Новое
В 1 8	01234 01234 01234 01234	Сортировка по характерным признакам	Когда дан образец из 2 предметов с различными признаками и продемонстрирован ещё один предмет, который имеет один из указанных признаков, обучающийся должен быть способен отобрать допол-	Сможет ли обучающийся отобрать картинки предметов в группы с характерными признаками (собаку – с теми, кто имеет хвосты; автомобиль с теми, что имеют колеса, предметы голубого цвета с	Когда показаны обезьяна и автомобиль, а затем картинку собаки добавляют к обезьяне, картинку велосипеда добавляют к автомобилю, то обучающийся должен продолжать располагать картинки по принципу	4= по меньшей мере 5 предметов из 4 с характерными признаками; 3= по меньшей мере 5 предметов из 3 с характерными признаками; 2= по меньшей мере 5 предметов из 2 с характерными признаками; 1= по меньшей мере 2 предмета из 2 с характерными признаками	Новое

			нителные кар-тинки с теми же признаками, что и данные образцы	голубыми, полосатые с теми, что имеют полоски)?	– объекты с хвостами и объекты с колесами		
В 1 9	01234 01234 01234 01234	Сортировка по классу	Когда дан образец из 3 различных классов предметов, и продемонстрирован ещё один предмет из каждого класса, обучающийся должен быть способен отобрать дополнительные картинки, подходящие к классу, к которому принадлежит предмет	Сможет ли обучающийся отобрать предметы по классам, к которым этот предмет относится, когда даны модели предметов из каждого класса (собака – с другими животными, рубашка – с другой одеждой)?	Когда показаны кошка и туфля, а затем картинку кошки добавляют к собаке, картинку рубашки добавляют к одежде, то обучающийся должен продолжать располагать другие картинки с животными и картинки с одеждой в правильные стопки	4= по меньшей мере 5 предметов из 4 классов; 3= по меньшей мере 5 предметов из 3 классов; 2= по меньшей мере 5 предметов из 2 классов; 1= по меньшей мере 2 предмета из 2 классов	Новое
В 2 0	01234 01234 01234 01234	Воспроизведение последовательности по памяти	Обучающийся должен быть способен воспроизвести последовательность предметов по памяти	Сможет ли обучающийся воспроизвести последовательность предметов по памяти?	После того как был показан образец из 3 предметов, а затем убран, обучающийся воспроизводит образец	4= сразу же из 3 предметов, помедлив 5 секунд; 3= 3 предмета, помедлив 2 секунды или 2 предмета, помедлив 5 секунд; 2= 2 предмета, помедлив 2 секунды, без подсказки; 1= 2 предмета, помедлив 2 секунды с одной жестовой или вербальной подсказкой	

В 2 1	01234 01234 01234 01234	Поиск образца по памяти	Когда показан определенный образец, а затем убран, а после представлены пять предметов (и образец находится среди них), обучающийся должен быть способен найти предложенный образец	Сможет ли обучающийся найти образец по памяти в наборе из трёх предметов?	Показав обучающемуся картинку кошки, прячут её, ждут несколько секунд и показывают изображения кошки, собаки и птички, и говорят: «Найди это»	4= помедлив 5 секунд, сможет найти любой из 10 предметов в течение 3 секунд, когда представлен набор из 5 предметов; 3= помедлив 3 секунды, сможет найти любой из 5 предметов в течение 3 секунд; 2= помедлив 2 секунды, сможет найти любой из 5 предметов в течение 3 секунд, когда представлен набор из 3 предметов; 1= помедлив 2 секунды, сможет найти любой из 3 предметов в течение 3 секунд, когда представлен набор из 2 предметов	
В 2 2	01234 01234 01234 01234	Расширение последовательной схемы	После того как была показана модель предметов в определенной последовательности (правильной и неправильной), обучающийся должен быть способен добавлять предметы в правильной последовательности (АВАВАВ;	Сможет ли обучающийся продолжать добавление предметов в правильной последовательности, когда дана определенная модель?	Когда дано расположение блоков по заданной схеме (красный кубик, синий кубик, красный кубик, синий кубик и т.д.), обучающийся продолжает добавлять красный кубик, синий кубик и т.д.	4= продолжит неправильную последовательность с 3 несоответствующими предметами; 3= 3 предмета в правильной последовательности с несоответствующими предметами; 2= 3 предмета в правильной последовательности; 1= 2 пред-	Редакт.

			АВСАВС; АВВАВВ; ААВААВ; АВВСАВВС).			мета в альтернативной последовательности	
В 2 3	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Воспроизведе- ние простей-ших трехмер-ных объектов	Дан набор кубиков или других пред-метов и модель простого трехмер-ного объекта (дом, автомобиль); обу-чающийся должен расположить куби-ки или другие предметы, чтобы воспроизвести структуру	Сможет ли обу-чающийся рас-положить кубики или дру-гие предметы, чтобы воспро-извести структу-ру по образцу (дом, автомо-биль)?	Когда показывают модель, обуча-ющийся строит простой дом, ис-пользуя кубики	2= может воспрои-звести 2 объекта, используя, по меньшей мере, 6 кубиков или других предметов; 1= может воспро-извести 2 объекта, используя, по меньшей мере, 3 кубика или 3 других предмета	
В 2 4	0 1 2 0 1 2 0 1 2 0 1 2	Последователь- ность пред-метов и их соответствий	Обучающийся наблюдает, как на стол кладутся раз-личные предметы, и затем немед-ленно располагает рядом соответ-ствующие образцы	Если на стол кладется набор идентичных предметов, смо-жет ли обуча-ющийся расположить рядом второй соответствую-щий предмет, сразу же, когда первый предмет будет распо-ложен на столе?	На каждую сал-фетку, положен-ную на стол, обучающийся кладет ложку; после установки инструктором белого кубика, он кладет синий; для каждой коро-бочки с соком, обучающийся не-медленно кладет соломинку рядом с контейнером	2= может разместить предмет рядом с соответствующим предметом, создав серию из 6 ответов; 1= может разместить предмет рядом с соответствующим предметом, создав серию из 3 ответов;	Новое

В 2 5	01234 01234 01234 01234	Объединение в серию	Когда дана модель начала и конца логической цепочки, обучающийся должен расположить дополнительные предметы в нужном порядке – по размеру, по количеству, по оттенку цвета, по определенной последовательности	Сможет ли обучающийся расположить предметы в логическом порядке (по размеру, по количеству, по оттенку цвета, по определенной последовательности (ABC, 123...)?		4= последовательность из 4 предметов для каждой из 4 логических цепочек; 3= 2 предмета для 3 признаков; 2= 2 предмета для 2 признаков; 1= 2 предмета для одного признака	
В 2 6	01234 01234 01234 01234	Последовательность из картинок	Обучающийся должен расположить картинки в определенной последовательности	Может ли обучающийся расположить картинки в зависимости от логической последовательности событий?	Располагает 4 картинки, показывающие мытьё рук, в нужной последовательности: включить воду, использовать мыло, вымыть руки, вытереть руки полотенцем	4= может расположить, по меньшей мере, 5 групп из 4 предметов в нужной последовательности; 3= 5 групп из 3 предметов; 2= 3 группы из 3 предметов; 1= 2 группы из 3 предметов	

В	0 1 2	Лабиринты	Обучающийся должен провести линию от начала до конца в простом лабиринте	Способен ли обучающийся провести линию от начала до конца в простом лабиринте?		2= может провести линию от начала до конца в простом лабиринте, который имеет 3 точки для выбора правильного пути; 1= может провести линию от начала до конца в простом лабиринте, который имеет только 1 точку	
2	0 1 2						
7	0 1 2						
	0 1 2						

ЧАСТЬ 3. АНАЛИТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ АПРОБАЦИИ ABLLS-R В ЦПМССДиП МГППУ

Анализ результатов тестирования по методике ABLLS-R детей от 6 до 9-ти лет, имеющих РАС

В 2013-2014 учебном году в рамках научно-исследовательской работы на базе ЦПМССДиП были проведены 40 процедур тестирования детей по методике ABLLS-R.

В тестировании приняли участие 24 ребенка с РАС в возрасте от 5-ти до 10-ти лет. Тестирование 16-ти детей было проведено дважды: в начале коррекционной работы и по ее окончанию. После окончания коррекционного курса повторное тестирование проводилось для оценки эффективности проведенной работы и составления последующей программы обучения.

Приведем пример нескольких протоколов тестирования детей.

Протоколы тестирования пятерых детей и анализ результатов

Протокол № 1

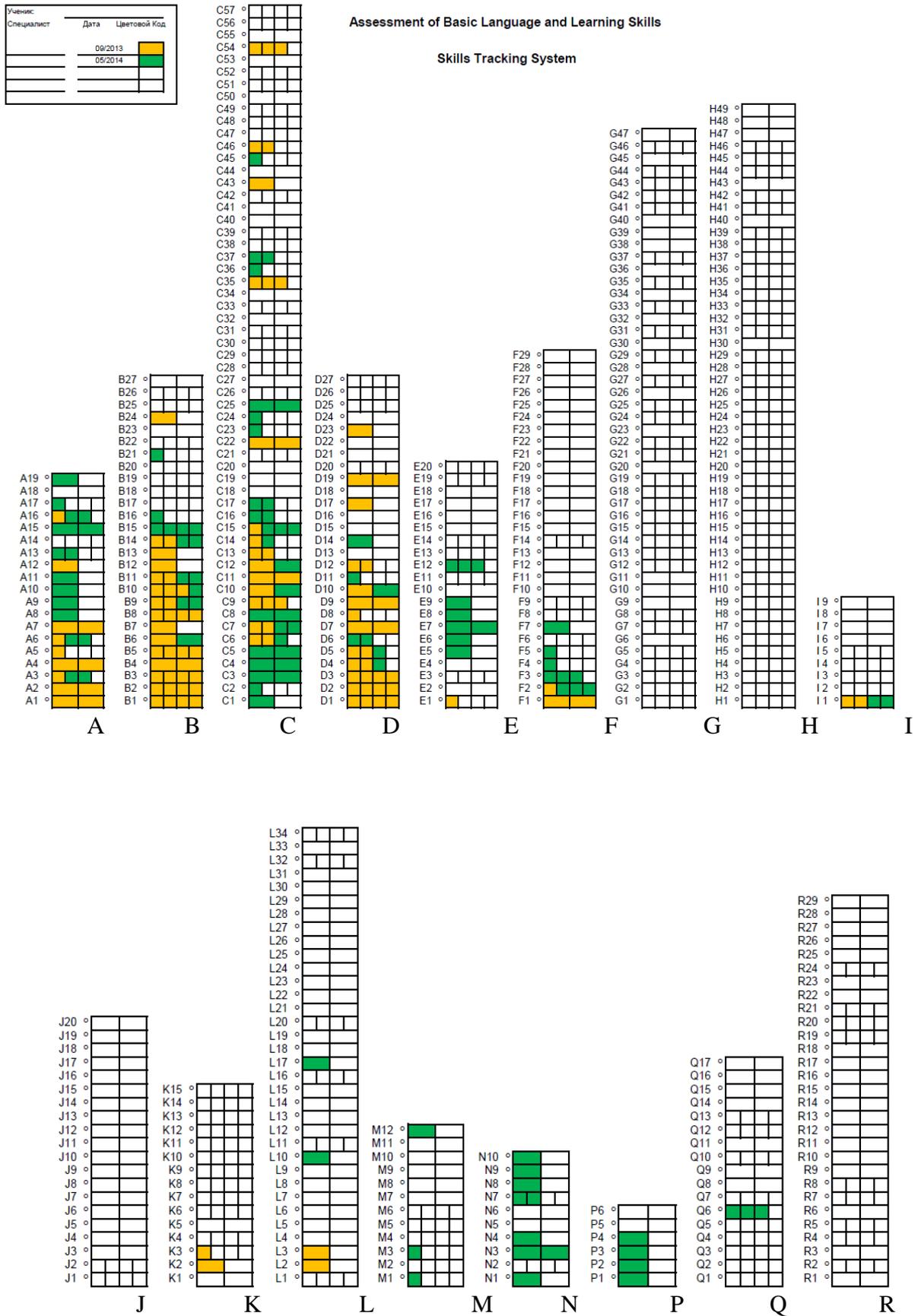
Данные о ребенке:

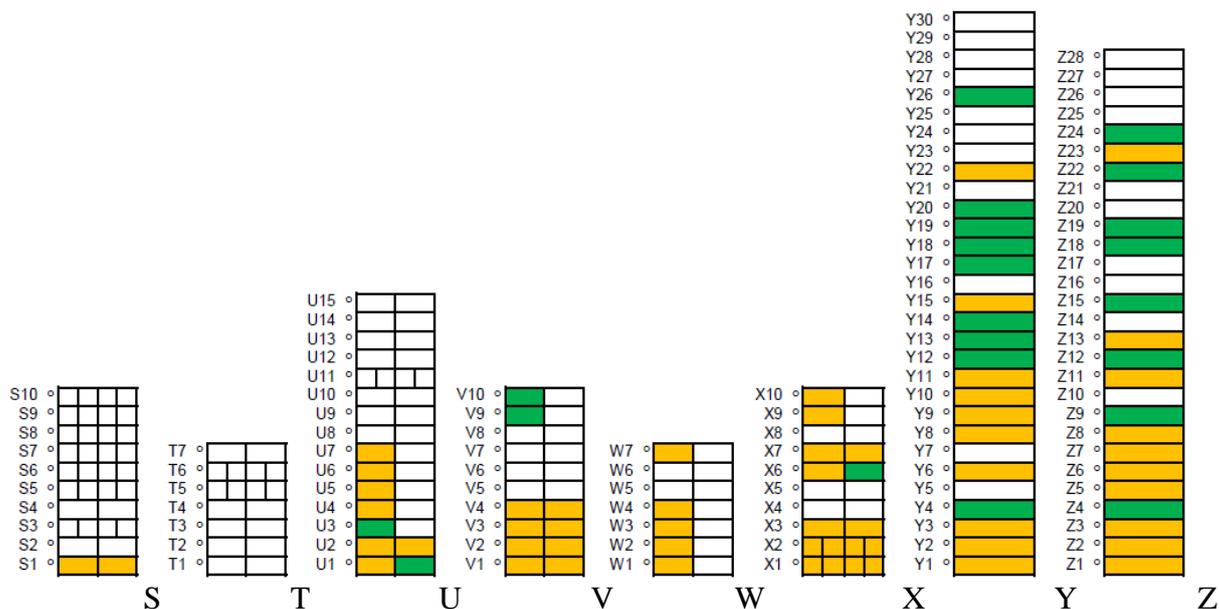
Фамилия, имя: А.И. Пол: Мальчик. Возраст (на момент первичного тестирования): 7 лет 1 месяц. Диагноз: РАС, умственная отсталость.

Мальчик неговорящий. Большое количество моторных стимуляций. Постоянно грызет несъедобные предметы. При отказе от деятельности может начать кусать себя за руку или биться головой об стенку.

Обучался в группе кратковременного пребывания по подготовке к школе детей с тяжелыми формами РАС.

Результаты первого тестирования выделены на графике желтым цветом. Результаты второго тестирования выделены зеленым. Между тестированиями прошло 9 месяцев.





Анализ результатов первичного тестирования

A: Сотрудничество и эффективность поощрений.

Результаты данной шкалы показывают низкий уровень сотрудничества у этого мальчика и отсутствие учебной мотивации. Но выявлен интерес к определенным видам поощрений, на которые ребенок реагирует, и которые можно использовать для создания интереса к сотрудничеству со взрослым.

B: Визуальное восприятие.

Уровень визуального восприятия средний. Ребенок неплохо справляется с заданиями с предметами. Но понимание изображений вызывает трудности. Сенсорные эталоны не сформированы. Соотнесение и сортировка по характерным признакам не доступны.

C: Рецептивный язык.

Выявлен крайне низкий уровень понимания речи. Ребенок не может выполнять без помощи взрослого даже простые устные инструкции.

D: Моторная имитация.

Мальчик способен повторять за взрослым простые движения и действия с предметами. Но в большинстве заданий ему необходима помощь.

Е: Вокальная имитация.

Мальчик не способен повторять за взрослым звуки, слоги и слова.

Ф: Обращение с просьбой.

Ребенок может показать, что какой-то предмет ему интересен, потянуться за ним. Но он не может выразить просьбу никаким способом. Особенно если необходимый предмет не представлен в поле зрения.

Г: Называние.

Ребенок не пользуется устной речью. Ни один из представленных в шкале навыков не сформирован.

Н: Интравербальная речь.

Ребенок не пользуется устной речью. Ни один из представленных в шкале навыков не сформирован.

И: Спонтанные вокализации.

В соответствии с данными по этой шкале ребенок самостоятельно может производить только некоторые отдельные звуки.

Ж: Синтаксис и грамматика.

Тестирование по данной шкале не проводилось.

К: Игры и досуг.

Навыки по данной шкале не сформированы. Единственный досуг ребенка - стимуляции с предметами.

Л: Социальное взаимодействие.

Навыки по данной шкале не сформированы.

М: Групповое обучение.

Навыки по данной шкале не сформированы.

Н: Правила класса.

Навыки по данной шкале не сформированы.

Р: Генерализация навыков.

Навыки по данной шкале не сформированы.

Q: Чтение.

Навыки по данной шкале не сформированы.

R: Математические навыки.

Навыки по данной шкале не сформированы.

S: Графические навыки.

Навыки по данной шкале не сформированы. Ребенок способен только проводить карандашом или ручкой по бумаге, оставляя следы.

T: Правописание.

Навыки по данной шкале не сформированы.

U: Одевание.

Навыки одевания на стадии формирования. Необходима постоянная помощь со стороны взрослого.

V: Навыки приема пищи.

Ребенок может самостоятельно пить и есть ложкой и вилкой. Остальные навыки по данной шкале не сформированы.

W: Навыки ухода за внешним видом.

Навыки по данной шкале на стадии формирования. При выполнении всех заданий необходима помощь взрослого.

X: Использование туалета.

Большинство навыков сформированы. Но все еще требуется помощь взрослого.

Y: Навыки крупной моторики.

Моторно неловок. Не способен выполнить большинство заданий.

Z: Навыки мелкой моторики.

Выявлены значительные трудности при выполнении действий с предметами. Самостоятельно способен делать наиболее простые из них.

Заключение по протоколу №1

На основании тестирования можно говорить о грубом снижении в формировании всех навыков. Дефицит наблюдается по всем сферам. Наиболее сохранными являются двигательная имитация и визуальное восприятие, на которые можно опираться при создании коррекционной программы.

Четыре основные цели, которые были поставлены в работе: формирование навыков понимания речи, навыков сотрудничества, навыков просьбы через использование карточек (PECS) и развитие вокальной имитации как базовых для построения дальнейших обучающих программ.

К концу коррекционного курса наблюдается определенная динамика в развитии выбранных навыков.

Протокол № 2

Данные о ребенке:

Фамилия, имя: К.Д. *Пол:* Девочка. *Возраст* (на момент первичного тестирования): 5 лет 10 месяцев. *Диагноз:* РАС, умственная отсталость.

Девочка начала использовать в своей речи отдельные слова и эхολаличные фразы. Наблюдается отказ в виде крика от деятельности. Попытки убежать от педагога.

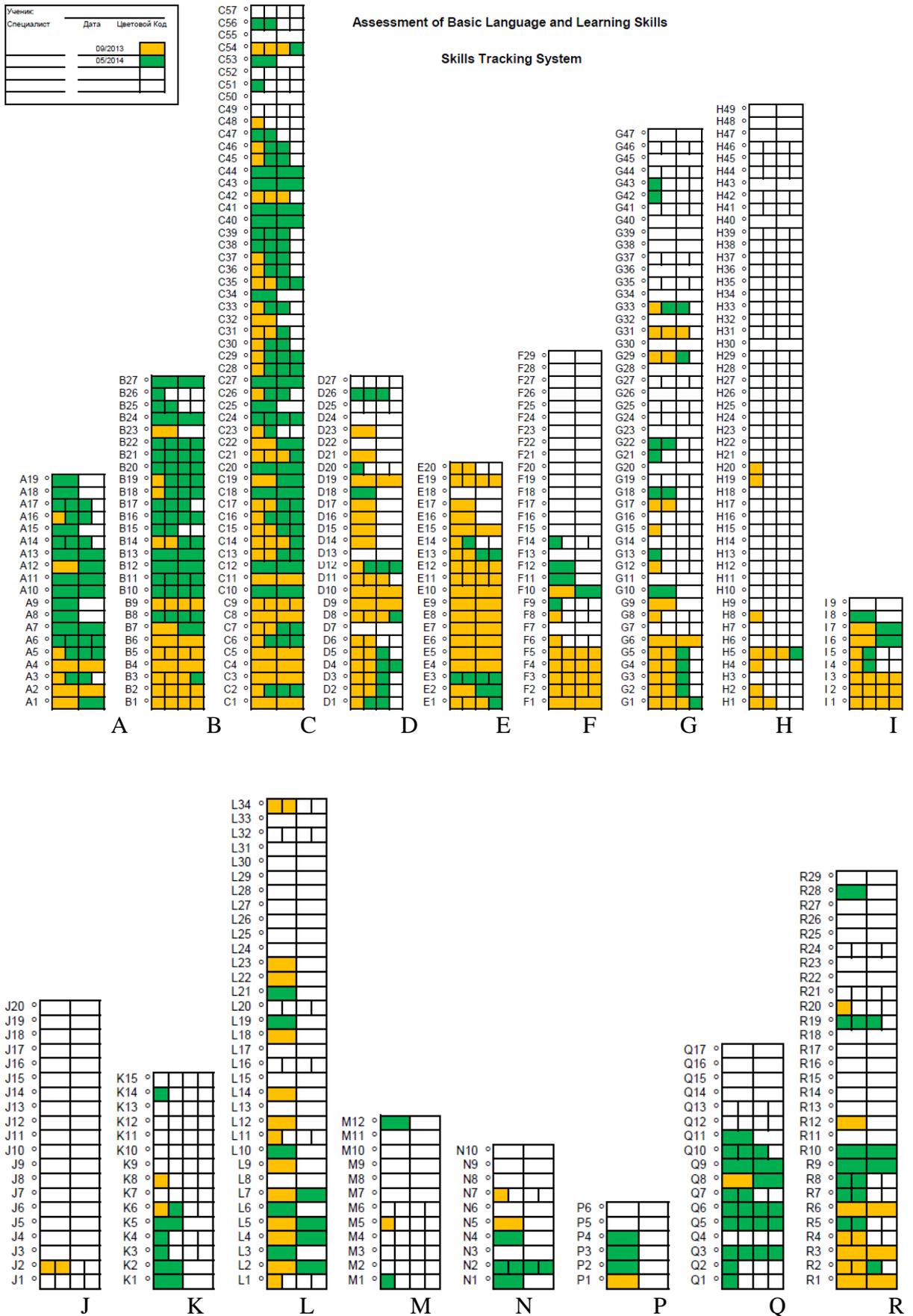
Обучалась в группе кратковременного пребывания по подготовке к школе детей с тяжелыми формами РАС.

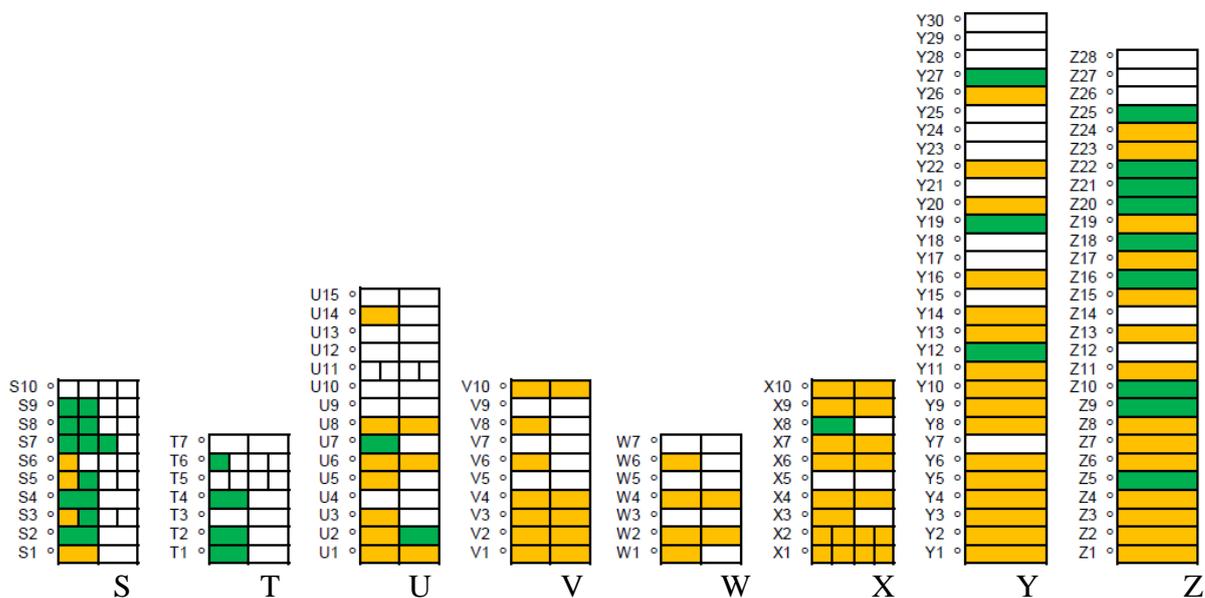
Результаты первого тестирования выделены на графике желтым цветом. *Результаты второго тестирования* выделены зеленым. Между тестированиями прошло 9 месяцев.

Ученик:	Дата:	Цветовой Код:
Специалист:	09/2013	Orange
	05/2014	Green

Assessment of Basic Language and Learning Skills

Skills Tracking System





Анализ результатов первичного тестирования

A: Сотрудничество и эффективность поощрений.

Результаты данной шкалы показывают у девочки низкий уровень сотрудничества и отсутствие учебной мотивации.

B: Визуальное восприятие.

Низкий уровень визуального восприятия. Данный результат может быть связан с отсутствием интереса к выполнению инструкций взрослого.

C: Рецептивный язык.

По результатам тестирования данной шкалы выявлен низкий уровень понимания речи. Девочка не выполняет инструкции взрослого или выполняет только с помощью или частично. Что может быть также связано с низким уровнем сотрудничества.

D: Моторная имитация.

Выявлен средний уровень двигательной имитации.

E: Вокальная имитация.

У девочки сформировано большинство навыков вокальной имитации. Она может повторить за взрослым звуки, слоги, слова, фразы и предложения.

F: Обращение с просьбой.

Выявлено маленькое количество навыков просьбы. В основном все они связаны с предметами, которые находятся в поле зрения, или которые предлагает взрослый.

G: Называние.

Несмотря на то, что девочка может за взрослым произносить большинство названий предметов, явлений и действий, самостоятельно она не может обозначить их словами.

H: Интравербальная речь.

Данные навыки на стадии формирования, и на момент тестирования практически не доступны для девочки.

I: Спонтанные вокализации.

Девочка может спонтанно произносить звуки, слоги и отдельные слова, часто не связанные с ситуацией.

J: Синтаксис и грамматика.

Тестирование по данной шкале не проводилось.

K: Игры и досуг.

Выявлены зачатки игровой деятельности.

L: Социальное взаимодействие.

Навыки по данной шкале на стадии формирования. Что также может быть связано с низким уровнем сотрудничества с другими.

M: Групповое обучение.

Навыки по данной шкале не сформированы.

N: Правила класса.

Навыки по данной шкале не сформированы.

P: Генерализация навыков.

Навыки по данной шкале не сформированы.

Q: Чтение.

Навыки по данной шкале не сформированы.

R: Математические навыки.

Выявлены начальные навыки по данной шкале. Девочка владеет порядковым счетом. Знает названия некоторых цифр. Количественный счет, основные математические понятия не сформированы.

S: Графические навыки.

Навыки по данной шкале не сформированы. Девочка способна манипулировать карандашом, но выполнение заданий недоступно.

T: Правописание.

Навыки по данной шкале не сформированы.

U: Одевание.

Навыки одевания на стадии формирования. Необходима постоянная помощь со стороны взрослого.

V: Навыки приема пищи.

Навыки по данной шкале на стадии формирования. Девочку иногда кормят с ложки взрослые. Присутствует отказ от еды.

W: Навыки ухода за внешним видом.

Навыки по данной шкале на стадии формирования. При выполнении всех заданий необходима помощь взрослого.

X: Использование туалета.

Большинство навыков сформированы. Но навыки неустойчивые.

Y: Навыки крупной моторики.

Моторные навыки сформированы близко к возрасту. Некоторые упражнения вызывают затруднения. Особенно упражнения на координацию.

Z: Навыки мелкой моторики.

Выявлены трудности при выполнении половины заданий на мелкую моторику. Наблюдаются определенные трудности при выполнении некоторых заданий, связанных со зрительным восприятием и графической деятельностью.

Заключение по протоколу №2

На основании тестирования в качестве основной проблемы выделяется отсутствие сотрудничества, что предположительно ведет к низким результатам по учебным, социальным навыкам и по шкалам зрительного восприятия и понимания речи.

Основной задачей коррекционной работы было формирование навыков сотрудничества и учебной мотивации.

К концу коррекционного курса было выявлено значительное улучшение навыков сотрудничества, что привело к увеличению показаний по всем остальным шкалам. Увеличилось количество сформированных учебных навыков. Значительное улучшение выявлено по шкалам «Зрительное восприятие» и «Понимание речи».

Протокол № 3

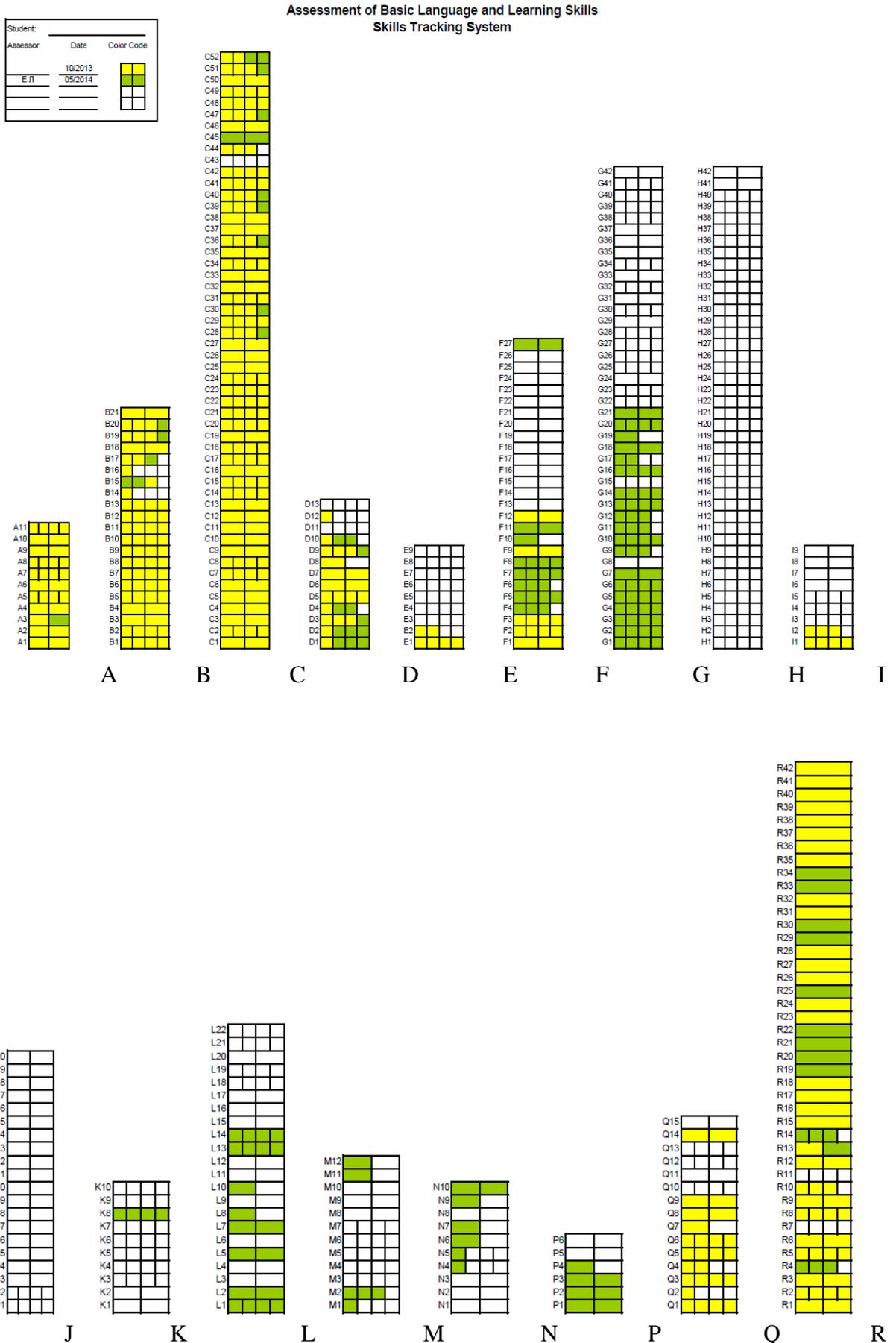
Данные о ребенке:

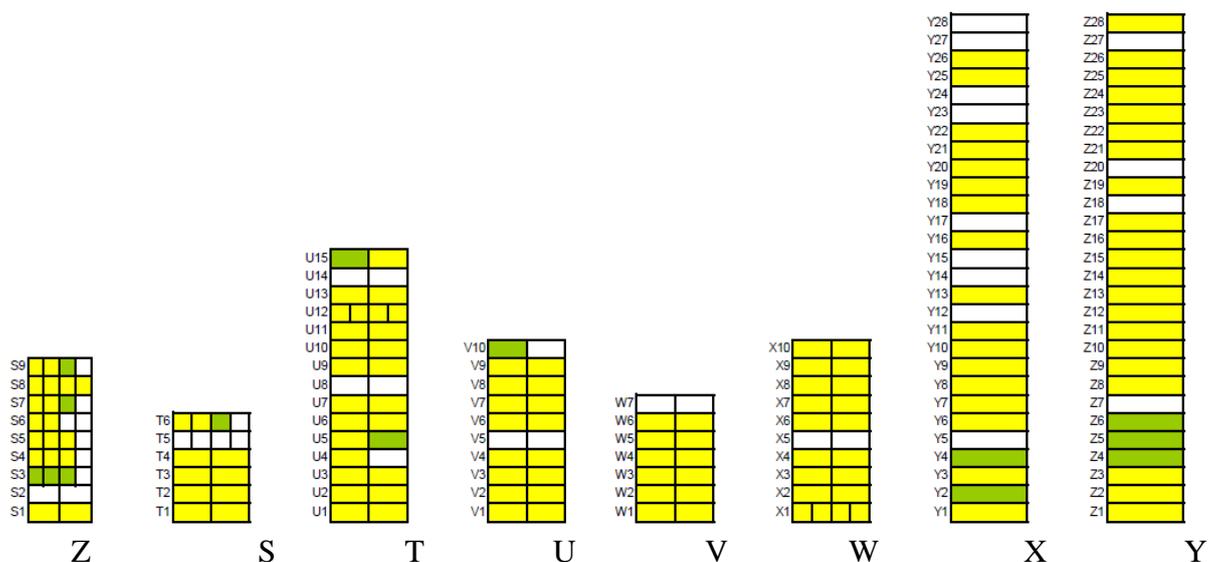
Фамилия, имя: П.С. *Пол:* Мальчик. *Возраст* (на момент первичного тестирования): 7 лет 2 месяца. *Диагноз:* РАС.

Мальчик мутичный. Присутствуют отдельные вокализации. Убегает от взрослого.

Обучался в группе подготовки к школе.

Результаты первого тестирования выделены на графике желтым цветом. Результаты второго тестирования выделены зеленым. Между тестированиями прошло 8 месяцев.





Анализ результатов первичного тестирования

А: Сотрудничество и эффективность поощрений.

Результаты по шкале показывают высокий уровень сотрудничества у данного ребенка. Это говорит о сформированной учебной мотивации, готовности взаимодействовать с педагогом, выполнять инструкции. Присутствует заинтересованность в похвале. Правильное выполнение задания является для этого ребенка значимым.

В: Визуальное восприятие.

Выявлен высокий уровень визуального восприятия. Это означает, что ребенок распознает разнообразные изображения. Соотносит предметы и изображения по характерным признакам (цвет, форма, величина, группа). Собирает пазлы и головоломки.

С: Рецептивный язык.

Мальчик показал высокий уровень понимания речи. Это говорит о том, что он соотносит предметы, изображения и действия с их названиями. Выполняет устные инструкции разной сложности без дополнительных подсказок.

D: Моторная имитация.

Возможность повторять за взрослым движения снижена. Всего три навыка из 13 сформированы полностью.

E: Вокальная имитация.

Мальчик способен повторять за взрослым только некоторые отдельные звуки. Остальная имитация ему не доступна.

F: Обращение с просьбой.

Ребенок может только жестом указать на желаемый объект, когда тот находится в поле его зрения. Попросить о чем-то, сообщить о своих нуждах он не может.

G: Называние.

Мальчик не пользуется устной речью, поэтому в начале коррекционного курса он не мог обозначить словом какой-либо предмет, изображение или действие.

H: Интравербальная речь.

Навыки по данной шкале не сформированы (отсутствие устной речи).

I: Спонтанные вокализации.

В соответствии с данными по шкале ребенок самостоятельно может производить только некоторые отдельные звуки.

J: Синтаксис и грамматика.

Тестирование по данной шкале не проводилось.

K: Игры и досуг.

Тестирование по данной шкале в начале курса не проводилось в связи с отсутствием возможности для наблюдения за ребенком в требуемых ситуациях.

L: Социальное взаимодействие.

Тестирование по данной шкале в начале курса не проводилось в связи с отсутствием возможности для наблюдения за ребенком в требуемых ситуациях.

М: Групповое обучение.

Тестирование по данной шкале в начале курса не проводилось в связи с отсутствием возможности для наблюдения за ребенком в требуемых ситуациях.

Н: Правила класса.

Тестирование по данной шкале в начале курса не проводилось в связи с отсутствием возможности для наблюдения за ребенком в требуемых ситуациях.

Р: Генерализация навыков.

Тестирование по данной шкале в начале курса не проводилось в связи с отсутствием возможности для наблюдения за ребенком в требуемых ситуациях.

Q: Чтение.

У мальчика сформированы навыки чтения. Он понимает прочитанное. Не может выполнить те задание, где требуется навык чтения вслух.

R: Математические навыки.

Математические навыки развиты хорошо. Ребенок владеет порядковым и количественным счетом. Может выполнять математические действия. Владеет математическими понятиями.

S: Графические навыки.

У мальчика сформировано много навыков графической деятельности. Но они не сформированы полностью. При выполнении заданий теста ребенком допускается некоторая неаккуратность.

T: Правописание.

Сформированы практически все навыки правописания. Ребенок может переписывать слова, вставлять пропущенные буквы, может написать все буквы алфавита. Он не может выполнить одно задание, где нужно произносить буквы вслух, из-за отсутствия устной речи. И в задании, где нужно писать слова под диктовку, допускает ошибки.

U: Одевание.

Навыки одевания сформированы.

V: Навыки приема пищи.

Навыки приема пищи сформированы.

W: Навыки ухода за внешним видом.

Навыки по данной шкале сформированы.

X: Использование туалета.

Навыки по данной шкале сформированы полностью.

Y: Навыки крупной моторики.

Навыки крупной моторики сформированы практически полностью.

Есть отдельные сложности при выполнении некоторых упражнений (перекатывание, прыжки вперед)

Z: Навыки мелкой моторики.

Навыки мелкой моторики сформированы практически полностью. Есть отдельные сложности при манипулировании предметами.

Заключение по протоколу №3

На основании тестирования выделяется основной дефицит - отсутствие устной речи, которое в тоже время не влияет на формирование учебных навыков и развитие когнитивной сферы ребенка. В бытовом плане ребенок является полностью самостоятельным. Отмечается высокий уровень учебной мотивации и интереса к взаимодействию со взрослым.

По результатам тестирования было принято решение, что основной задачей коррекционной работы будет являться развитие альтернативной системы коммуникации. В связи с высоким уровнем сформированности визуального восприятия была предложена PECS. В связи с плохим уровнем двигательной имитации введение в качестве альтернативной коммуникации жестов не представлялось возможным. Но в программу также была внесена работа по формированию навыков имитации.

После того как мальчик в ходе специального обучения овладел системой альтернативной коммуникации, он сумел освоить навыки просьбы и обозначения предметов, изображений, явлений и действий, что хорошо видно при анализе результатов повторного тестирования.

Протокол № 4

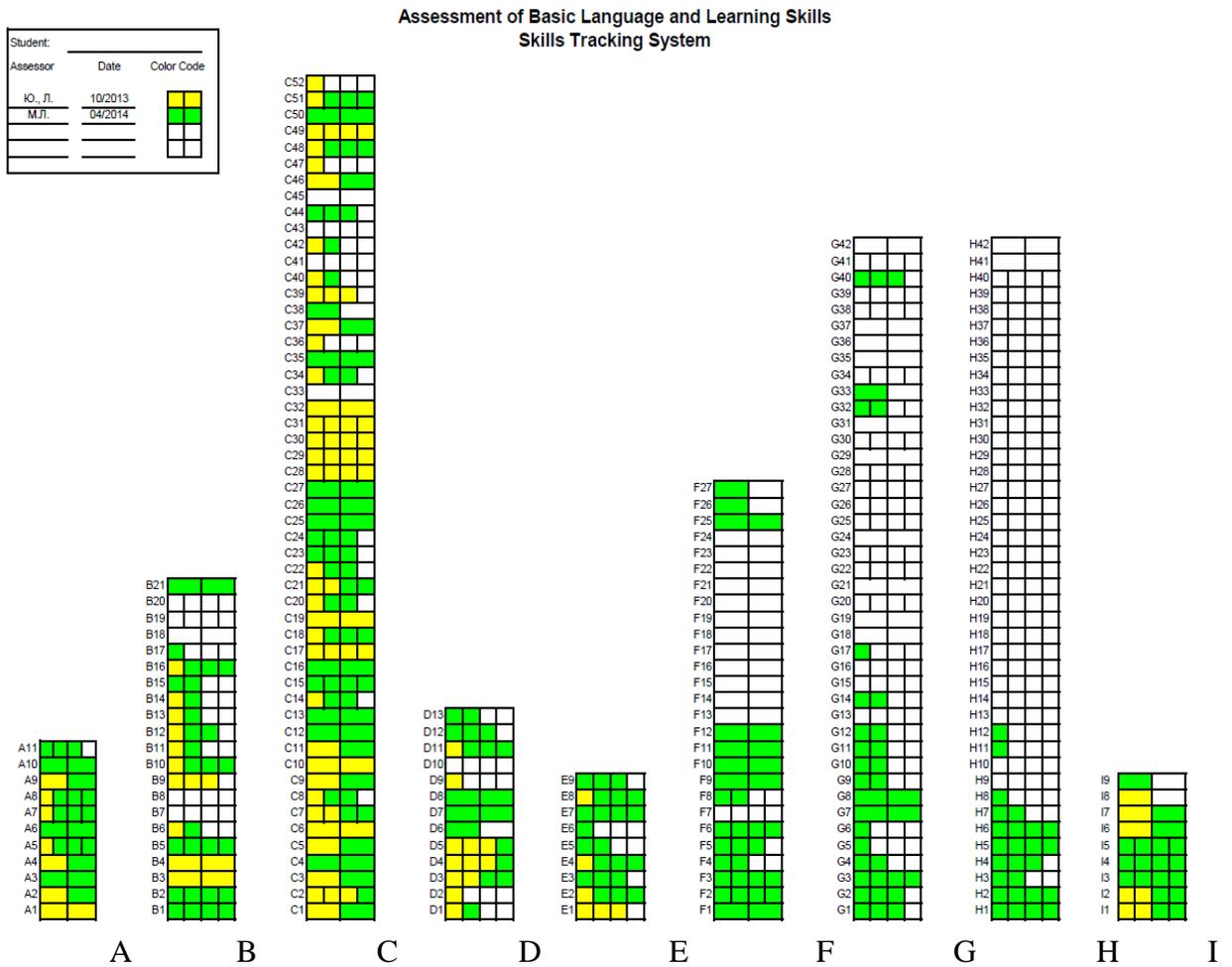
Данные о ребенке:

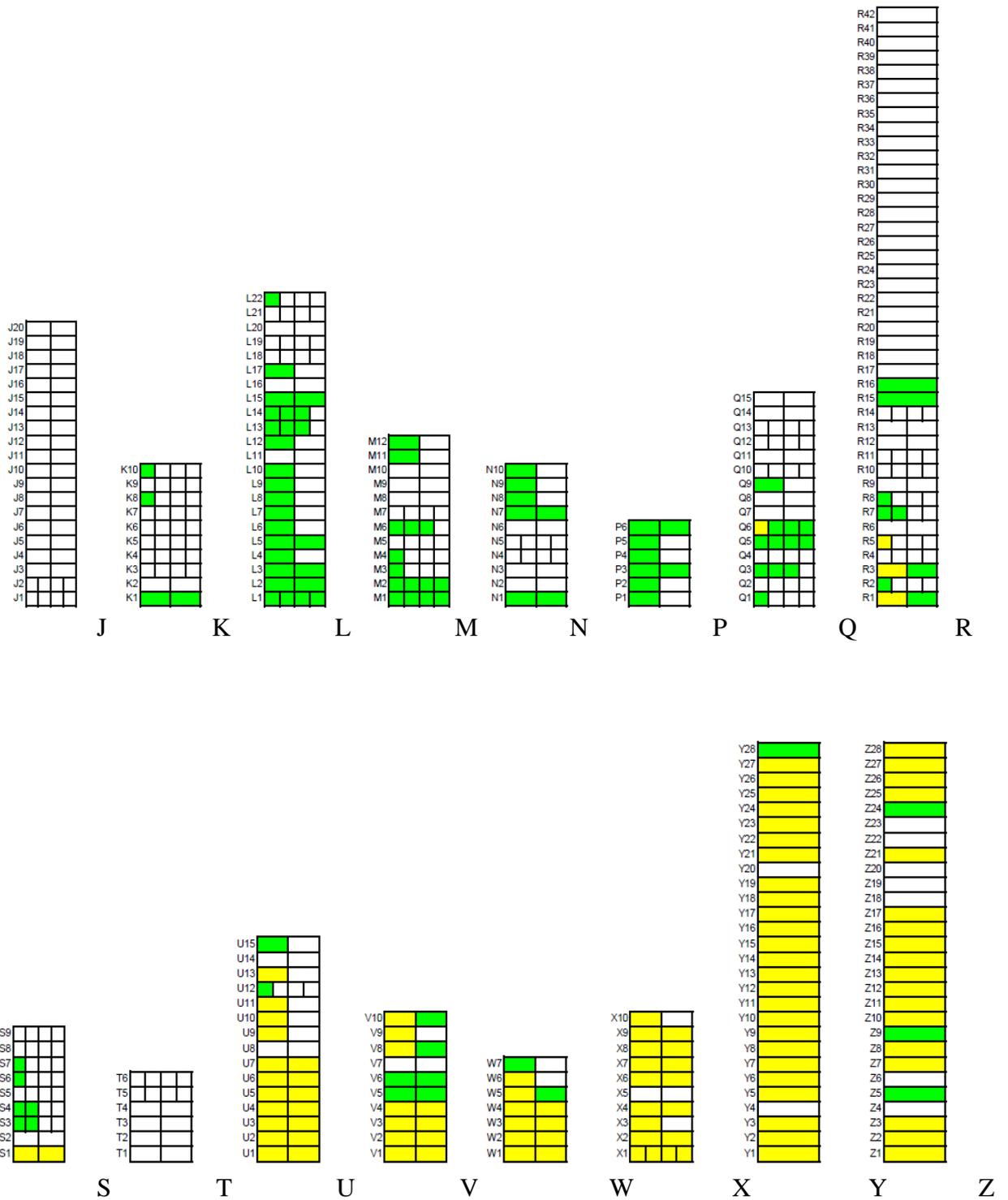
Фамилия, имя: Р.И. *Пол:* Мальчик. *Возраст* (на момент первичного тестирования): 8 лет 6 месяцев. *Диагноз:* РАС, умственная отсталость.

Мальчик из двуязычной семьи. В речи отдельные слова вне контекста.

Обучался в группе кратковременного пребывания по подготовке к школе детей с тяжелыми формами РАС.

Результаты первичного тестирования выделены на графике желтым цветом. Результаты вторичного тестирования выделены зеленым. Между тестированиями прошло 6 месяцев.





Анализ результатов первичного тестирования

A: Сотрудничество и эффективность поощрений.

Результаты данной шкалы показывают низкий уровень сотрудничества у этого мальчика и отсутствие учебной мотивации. Отсутствие системы поощрений.

B: Визуальное восприятие.

Выявлен низкий уровень визуального восприятия. Мальчик не распознает изображения.

Сенсорные эталоны не сформированы. Соотнесение и сортировка по характерным признакам недоступны. Не собирает даже простые рамки-вкладыши.

C: Рецептивный язык.

Выявлен низкий уровень понимания речи. Большинство инструкций ребенок может выполнять только с помощью взрослого. Мальчик реагирует только на определенные инструкции.

D: Моторная имитация.

Выявлен низкий уровень моторной имитации. Мальчик может повторить за взрослым только несколько движений. Большинство только с помощью.

E: Вокальная имитация.

Мальчик способен повторить за взрослым только некоторые отдельные звуки.

F: Обращение с просьбой.

Навыки по данной шкале не сформированы. Мальчик не может указать на желаемый предмет, даже по вопросу «что ты хочешь?» и представленному желаемому предмету.

G: Называние.

Навыки по данной шкале не сформированы.

H: Интравербальная речь.

Навыки по данной шкале не сформированы.

I: Спонтанные вокализации.

В соответствии с данными по этой шкале ребенок самостоятельно иногда произносит звуки и произвольные слоги.

J: Синтаксис и грамматика.

Тестирование по данной шкале не проводилось.

K: Игры и досуг.

Навыки по данной шкале не сформированы.

L: Социальное взаимодействие.

Навыки по данной шкале не сформированы.

M: Групповое обучение.

Навыки по данной шкале не сформированы.

N: Правила класса.

Навыки по данной шкале не сформированы.

P: Генерализация навыков.

Навыки по данной шкале не сформированы.

Q: Чтение.

Навыки по данной шкале не сформированы. Мальчик не знает буквы. На тестировании мальчик смог соотнести одинаковые слова из трех букв, написанные крупным шрифтом.

R: Математические навыки.

У мальчика сформирован механический порядковый счет до 10-ти без узнавания цифр.

S: Графические навыки.

Навыки по данной шкале не сформированы. Ребенок способен только проводить карандашом или ручкой по бумаге, оставляя следы.

T: Правописание.

Навыки по данной шкале не сформированы.

U: Одевание.

Навыки одевания на стадии формирования. Необходима постоянная помощь со стороны взрослого.

V: Навыки приема пищи.

Ребенок может самостоятельно пить и есть ложкой и вилкой. Остальные навыки по данной шкале не сформированы.

W: Навыки ухода за внешним видом.

Навыки по данной шкале частично сформированы.

X: Использование туалета.

Большинство навыков сформированы. Но все еще требуется помощь взрослого там, где нужно расстегивать одежду.

Y: Навыки крупной моторики.

У мальчика сформированы практически все навыки по данной сфере.

Z: Навыки мелкой моторики.

По результатам тестирования проблемы выполнения заданий на мелкую моторику были выявлены в заданиях, связанных с графической деятельностью и зрительным восприятием.

Заключение по протоколу №4

На основании тестирования можно говорить о грубом снижении в формировании речевой, когнитивной, социальной сферах и в формировании учебных навыков. При этом сильными сторонами ребенка являются хорошо сформированные навыки самообслуживания и моторной сферы.

В качестве основных задач были выбраны формирование сотрудничества и учебной мотивации, развитие коммуникации. Так как мальчик двуязычен, при этом у него были выявлены проблемы и в визуальном восприятии, и в двигательной имитации, ни одна система коммуникации не могла использоваться полностью. Поэтому занятия строились одновременно на обучении произнесению слов, использованию

карточек и жестов. Большое внимание уделялось подбору визуального материала.

По графику можно видеть, что к концу коррекционного курса выявлена значительная динамика в формировании навыков в большинстве шкал. Наиболее значительные по речевым шкалам: выражение просьб, называние и интравербальная речь.

Протокол № 5

Данные о ребенке:

Фамилия, имя: Ш.В. *Пол:* Девочка. *Возраст* (на момент первичного тестирования): 9 лет 11 месяцев. *Диагноз:* РАС.

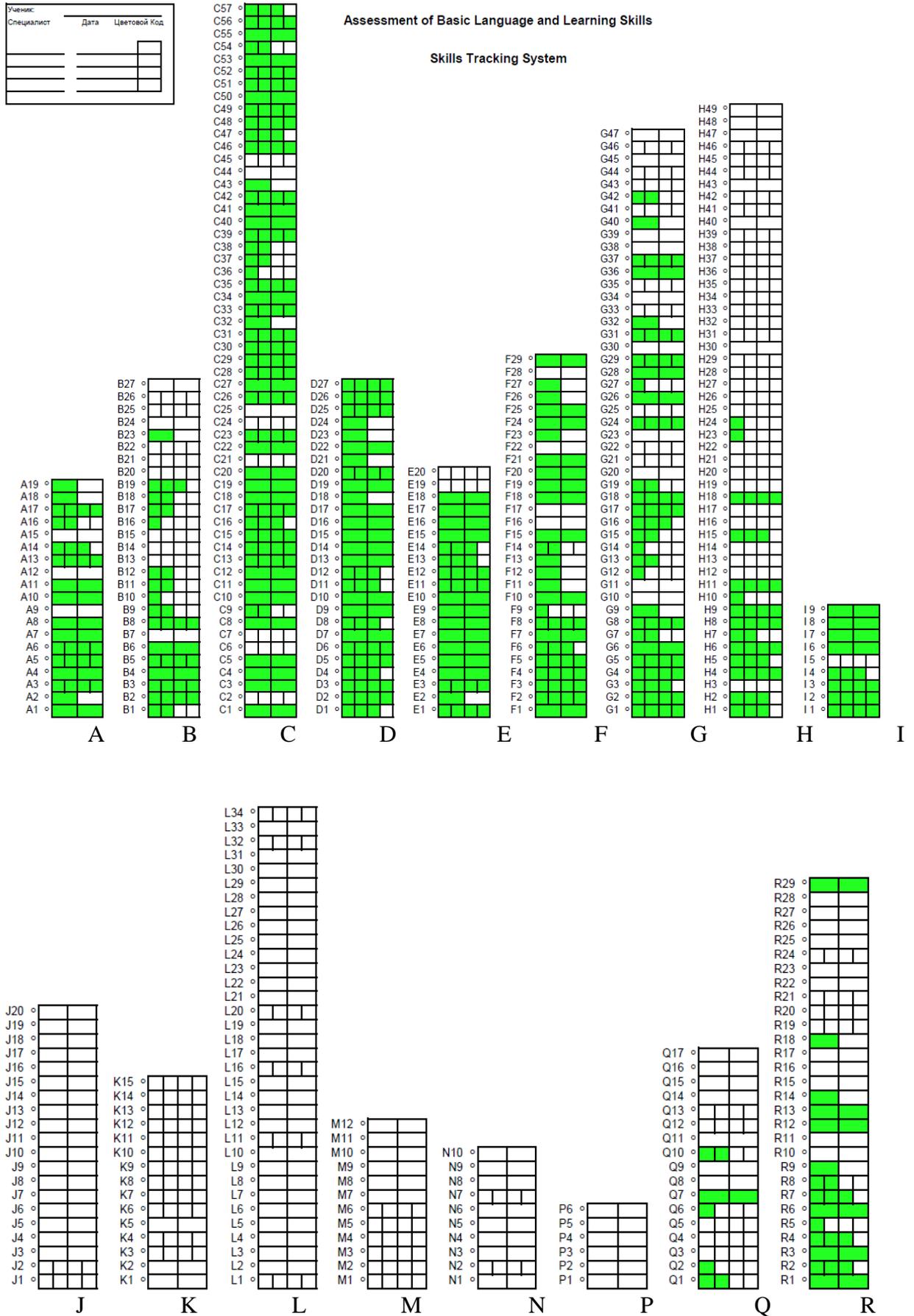
Девочка обучается в 1-м классе школы по программе 7 вида. Наблюдались трудности с освоением учебного материала. Тестирование проводилось с целью составления рекомендаций по организации обучения.

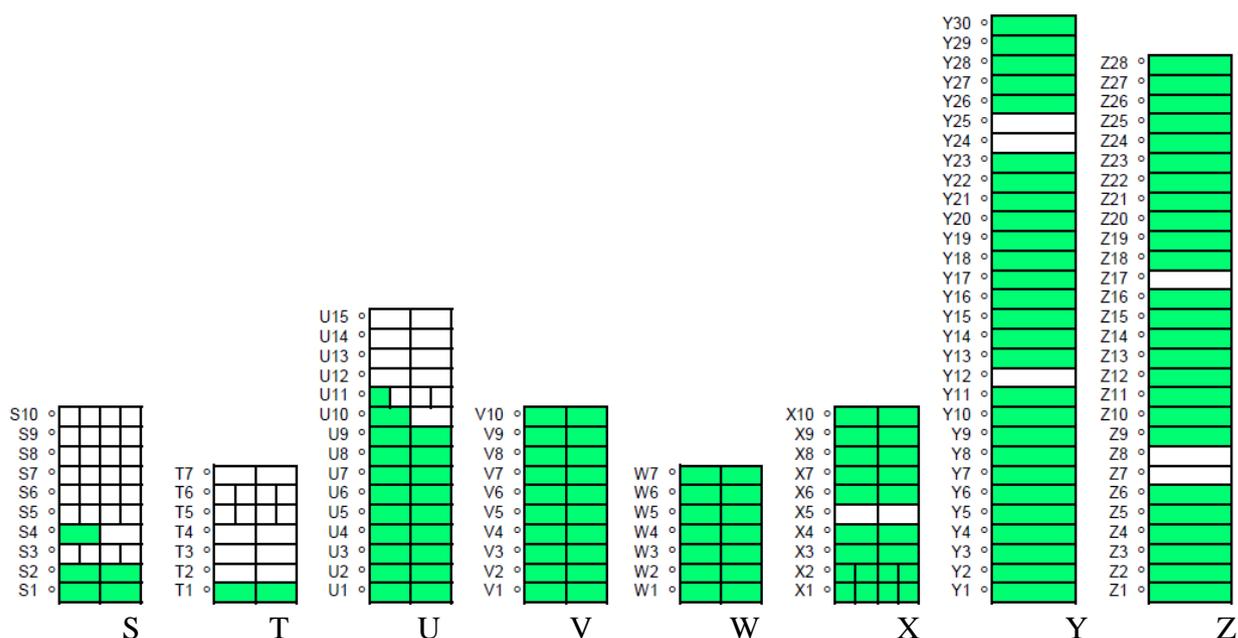
Повторное тестирование не проводилось.

Ученик:	Дата:	Цветовой Код:
Специалист:		

Assessment of Basic Language and Learning Skills

Skills Tracking System





Анализ результатов первичного тестирования

A: Сотрудничество и эффективность поощрений.

Результаты данной шкалы показывают у девочки хороший уровень сотрудничества и наличие учебной мотивации. Но сами по себе выполнение заданий или выполнение заданий правильно не являются для данного ребенка мотивацией.

B: Визуальное восприятие.

По результатам тестирования выявлен крайне низкий для возраста девочки уровень визуального восприятия. У нее вызывают трудности большинство заданий с использованием карточек.

C: Рецептивный язык.

По результатам тестирования по данной шкале выявлен недостаточный для возраста девочки уровень понимания речи. Некоторые инструкции она может выполнять только с помощью педагога. Например, выполнение инструкций вне контекстной ситуации.

D: Моторная имитация.

Выявлен высокий уровень двигательной имитации.

Е: Вокальная имитация.

Выявлен высокий уровень вокальной имитации.

Ф: Обращение с просьбой.

В ходе тестирования выявлено большое количество сформированных навыков выражения просьбы. Затруднено выражение просьб, где необходимо использование предлогов, прилагательных и наречий.

Г: Называние.

Не смотря на то, что у девочки присутствует устная речь, она оказалась неспособна обозначить названия большинства изображений предметов, явлений и действий. Также затруднения вызвали задания, где необходимо было использовать предлоги, прилагательные и наречия.

Н: Интравербальная речь.

Навыки по данной шкале на стадии формирования. Девочка может отвечать на простые вопросы взрослого, вставляя во фразы пропущенные слова.

И: Спонтанные вокализации.

Навыки по данной шкале сформированы. Трудности наблюдались только в задании с песнями.

Ж: Синтаксис и грамматика.

Тестирование по данной шкале не проводилось.

К: Игры и досуг.

Тестирование по данной шкале не проводилось в связи с отсутствием возможности для наблюдения за ребенком в требуемых ситуациях.

Л: Социальное взаимодействие.

Тестирование по данной шкале не проводилось, в связи с отсутствием возможности для наблюдения за ребенком в требуемых ситуациях.

М: Групповое обучение.

Тестирование по данной шкале не проводилось в связи с отсутствием возможности для наблюдения за ребенком в требуемых ситуациях.

N: Правила класса.

Тестирование по данной шкале не проводилось в связи с отсутствием возможности для наблюдения за ребенком в требуемых ситуациях.

R: Генерализация навыков.

Тестирование по данной шкале не проводилось в связи с отсутствием возможности для наблюдения за ребенком в требуемых ситуациях.

Q: Чтение.

Выявлен крайне низкий уровень формирования навыков чтения. Девочка не знает большинство букв. Трудности соотнесения напечатанных букв и слов.

R: Математические навыки.

По результатам тестирования выявлен низкий уровень формирования математических навыков. Девочка владеет порядковым и количественным счетом с переходом через первый десяток. Но при этом она не владеет основными математическими понятиями: больше, меньше, ничего, всё, увеличение, уменьшение и т.д.

S: Графические навыки.

Навыки по данной шкале не сформированы. Девочка способна манипулировать карандашом, но выполнение заданий недоступно.

T: Правописание.

Навыки по данной шкале не сформированы.

U: Одевание.

Навыки одевания для возраста девочки на низком уровне. Ей необходима помощь взрослого при выполнении некоторых действий по одеванию.

V: Навыки приема пищи.

Навыки по данной шкале сформированы полностью.

W: Навыки ухода за внешним видом.

Навыки по данной шкале сформированы полностью.

X: Использование туалета.

Навыки по данной шкале сформированы полностью.

Y: Навыки крупной моторики.

Моторные навыки сформированы практически полностью. Трудности вызывают упражнения с мячом и задание, где необходимо ползти на животе.

Z: Навыки мелкой моторики.

Навыки мелкой моторики сформированы. Выявлены трудности в выполнении некоторых заданий. Например, переворачивание страниц.

Заключение по протоколу №5

На основании тестирования в качестве основной проблемы было выявлено нарушение зрительного восприятия и ограничение количества используемых слов.

Были даны рекомендации по работе над расширением запаса активно используемых слов. Это возможно выполнить через имитацию, которая является сильной стороной девочки.

В качестве основной задачи было предложено развитие зрительного восприятия. Скорее всего, именно дефицит в этой сфере влияет на низкий уровень освоения учебных навыков, так как девочке может быть просто недоступен наглядный материал. Рекомендован индивидуальный подбор размера шрифта и изображений.

В качестве основного обучающего метода рекомендовано максимальное использование в учебной деятельности моделирования (показа правильных действий).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ результатов проведенной научно-исследовательской работы по теме «Пилотная апробация методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) у детей с расстройствами аутистического спектра» позволил сделать следующие выводы:

1. Результаты апробации методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) с детьми, имеющими РАС, показали, что данный тест позволяет провести их всестороннее обследование по разнообразным областям развития, выявить сформированные и дефицитарные навыки.

2. Тест ABLLS-R позволяет проводить оценку навыков у детей с различными формами и степенью выраженности расстройств аутистического спектра, в т.ч. у безречевых детей.

3. Достоверность результатов обследования по методике ABLLS-R осуществляется за счет качественной и количественной обработки полученных данных.

4. Тест ABLLS-R включает графическую обработку полученных данных, что позволяет визуально отобразить результаты обследования детей с РАС по различным областям развития.

5. Результаты тестирования по методике ABLLS-R позволяют разработать индивидуальные коррекционно-образовательные программы для детей с РАС или рекомендации по организации обучения и коррекционной работы с ними, учитывающие сильные стороны и дефициты детей.

6. Анализ коррекционно-образовательных программ, разрабатываемых на основании результатов обследования с использованием методики ABLLS-R, показал, что они характеризуются

структурированностью, конкретностью целей коррекции и обучения, наличием четких критериев оценки эффективности проведенной работы.

7. Повторное использование методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) позволяет отследить динамику в развитии детей с РАС и эффективность проведенной коррекционной и образовательной работы.

8. Использование методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) способствует повышению эффективности коррекционной и образовательной работы с детьми, имеющими РАС.

РЕКОМЕНДОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Векслер Д. Шкала интеллекта Векслера для детей. Руководство. Челябинск, 2003.
2. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. М., 2004.
3. Глозман Ж.М., Потанина А.Ю., Соболева А.Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 80 с.
4. Корсакова Н.К. Микадзе Ю.В. Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. М., 1997.
5. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. М.: Просвещение, 1991.
6. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М.: Изд-во МГУ, 1973.
7. Манелис Н.Г. Сравнительный нейропсихологический анализ формирования высших психических функций у здоровых детей и у детей с аутистическими расстройствами. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2000.
8. Переслени Л.И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности младших школьников. Учебно-методическое пособие. Серия: Библиотека практического психолога. М., 1996.
9. Плаксунова Э.В. Стимуляция и развитие движений у детей с расстройствами аутистического спектра. М., 2011. 222 с.
10. Практикум по патопсихологии / Под ред. Б.В. Зейгарник, В.В. Николаевой, В.В. Лебединского. М., 1987.

11. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. Методическое пособие / Под ред. Е.А. Стребелевой. 4-е изд. М., 2009.
12. Равен Дж.К., Стайл И., Равен М. Цветные прогрессивные матрицы. Изд. 3-е стереотип. М.: Когито-центр, 2004.
13. Равен Дж., Равен Дж.К., Корт Дж. Цветные прогрессивные матрицы. Руководство к тесту Равена: Раздел 2. Перевод с англ. изд. 1998 г. М., 2009.
14. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. Практическое руководство. М., 2007.
15. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Диагностический комплект психолога (методическое руководство). М., 2007.
16. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Руководство по психологической диагностике: Дошкольный и младший школьный возраст. Методическое пособие. М., 2000.
17. Хаустов А.В., Красносельская Е.Л., Хаустова И.М. Дети с расстройствами аутистического спектра. Протокол педагогического обследования // Практика управления ДОУ. 2014. № 1. С. 32–50.
18. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. М., 1998.
19. Cooper J.O., Heron, T.E., Heward W.L. Applied Behavior Analysis. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc., 1987.
20. Partington J.W. The Assessment of Basic Language and Learning Skills- Revised (The ABLLS-R). The ABLLS-R Protocol. – Behavior Analysts, Inc., 2006. 94 p.
21. Partington J.W. The Assessment of Basic Language and Learning Skills- Revised (The ABLLS-R). Scoring Instructions and IEP Development Guide (The ABLLS-R Guide). – Behavior Analysts, Inc., 2006. 148 p.

22. Schopler E., Reichler R., Bashford A., Lansing M., Marcus L. Psychoeducational Profile–Revised (PEP-R). – Austin, TX: PRO-ED, 1990.
23. Skinner B.F. Verbal Behavior, 1957.
24. Sparrow S., Balla D., Cicchetti D. Vineland Adaptive Behavior Scales. – Circle pines, M.N.: American Guidance Service, 1984.
25. Sundberg M.L., Partington J.W. Teaching language to children with autism or other developmental disabilities, 1998.

ПРИЛОЖЕНИЕ № 1

Оригинальные таблицы оценочных шкал знаний, навыков и умений методики ABLLS-R

The table consists of multiple sections, each with a list of skill codes and a grid of boxes for recording scores. The sections are:

- Section A:** A19 to A1
- Section B:** B27 to B1
- Section C:** C57 to C1
- Section D:** D27 to D1
- Section E:** E20 to E1
- Section F:** F29 to F1
- Section G:** G47 to G1
- Section H:** H49 to H1

Each section contains a list of skill codes (e.g., A19, A18, A17, A16, A15, A14, A13, A12, A11, A10, A9, A8, A7, A6, A5, A4, A3, A2, A1) and a grid of boxes for recording scores. The grid is organized into columns representing different assessment criteria or sub-skills.

