

## ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ФУНКЦИОНАЛЬНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ ДЛЯ КОРРЕКЦИИ НЕЖЕЛАТЕЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

У статті описується метод функціональної оцінки поведінки (FunctionalBehaviourAssessment), що дозволяє дослідникам і практикам визначити причину, через яку виникає та чи інша небажана (проблемна) поведінка. Даний метод досить давно включений в стандарт знань професійного американського психолога і педагога, що працює з дітьми з розладами аутистичного спектру (РАС). На сьогоднішній день метод застосовується і у вітчизняній практиці. Функціональна оцінка поведінки використовується при дослідженні складних поведінкових проблем, таких як агресивна і деструктивна, зокрема, самопошкоджуюча поведінка. У статті детально описується випадок застосування методу функціональної оцінки поведінки для визначення функцій поведінки у дитини 9 років з діагнозом розлади аутистичного спектру з метою складання програми корекції небажаної поведінки. У висновку відображені можливості і обмеження застосовуваного методу.

*Ключові слова:* прикладний аналіз поведінки, аутизм, функціональна оцінка поведінки.

Трудности, сопряженные с коррекцией поведенческих нарушений у детей с аутизмом, зачастую связаны с непониманием причин проблемного поведения. Попытки справиться с проблемным поведением привычным способом иногда не приносят результата. В последние годы отечественные специалисты все чаще обращаются к методам функционального анализа поведения для коррекции проблемного поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья.

**Функциональная оценка поведения** (FunctionalBehaviourAssessment, FBA) – широкое понятие, используемое для описания ряда различных методов, позволяющих исследователям и практикам определить причину, из-за которой возникает то или иное нежелательное (проблемное) поведение [1].

Как правило, функциональная оценка поведения используется при исследовании сложных поведенческих проблем, таких как самоповреждающее поведение или агрессия, направленная на других людей, а также деструктивное поведение. Существуют различные методы проведения функциональной оценки поведения. Все методы преследуют одну цель – **определение функции поведения**[2]. Когда функция поведения определена, становится возможным составление коррекционной программы с целью уменьшения нежелательного поведения и увеличения количества эпизодов адаптивного поведения.

В настоящее время использование функциональной оценки поведения входит в профессиональный стандарт американских специалистов и педагогов, которые применяют прикладной анализ поведения в работе со взрослыми и детьми с ОВЗ [6].

Для проведения функциональной оценки поведения используют следующие методы: прямое наблюдение, сбор данных и функциональный анализ. В зависимости от ситуации и целей исследования возможно использование одного или более методов функциональной оценки поведения.

**Прямое наблюдение** и сбор данных относятся к описательным методам. Для метода прямого наблюдения характерно присутствие экспериментатора в естественной среде клиента. В момент наблюдения задача экспериментатора состоит в регистрации данных – факторов, предшествующих эпизодам исследуемого поведения, особенностей самого поведения и его ближайших последствий.

Также экспериментатору необходимо фиксировать собственные предположения о возможных причинах поведения. На практике метод прямого наблюдения чаще всего используется для верификации гипотез о функциях поведения. В литературе можно встретить следующие термины, используемые для описания этого метода:

- наблюдение ;
- описательная функциональная оценка поведения ;
- прямое наблюдение .

**Метод сбора данных** предполагает использование различных опросников и анкет, а также проведение интервью с преподавателями, родителями, специалистами и другими людьми, взаимодействующими с клиентом. Сам клиент по возможности и по необходимости также может принять участие в исследовании. Собранные данные используются для того, чтобы определить, что происходит до того, как поведение началось, во время поведения и после него. Так же как и метод

прямого наблюдения, этот метод используется для формулировки и проверки гипотезы о функциях поведения. Для описания данного метода разными авторами используются такие термины, как:

- косвенный метод [5];
- косвенная функциональная оценка поведения [2];
- информационный метод [6].

Третий метод классифицируется как экспериментальный. При использовании **функционального анализа поведения** экспериментатор сознательно производит изменения во внешних факторах, которые, по его мнению, мотивируют поведение, с целью выявления функции поведения [5]. Р. Милтенбергер, Дж. Купер, Р. О'Нэйл и другие авторы в вопросах использования терминологии для описания этого метода

пришли к консенсусу: в литературе, посвященной прикладному анализу поведения, данный метод носит название функционального анализа поведения.

В 1997 году конгресс США принял закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями». В нем содержится раздел, описывающий необходимость применения функциональной оценки поведения учащегося, в связи с чем функциональная оценка поведения вошла в профессиональный стандарт педагогов и других специалистов, работающих с людьми с РАС.

Перед проведением функционального анализа поведения необходимо ознакомиться с кодексом этики и профессиональной ответственности для практикующих специалистов, работодателей и потребителей услуг прикладного анализа поведения [8]. Например, неэтично использовать функциональную оценку, в частности, метод функционального анализа поведения в случаях, когда имеют место преднамеренные манипуляции с внешними факторами среды, провоцирующими проявление нежелательного поведения у клиента. Р. О'Нэйл и соавторы утверждают, что до проведения манипуляций, связанных с изменениями факторов, влияющих на нежелательное поведение, необходимо определить уровень потенциального риска и принять решение о том, оправдан ли риск для достижения потенциального результата или нет [8].

В нашем исследовании принял участие мальчик 9 лет, обучающийся в первом классе. У мальчика оформлена инвалидность, по медицинской классификации аутизма и нарушений, включающей в себя РАС (МКБ-10), особенности его развития отнесены к типичному аутизму (F84.0). Вследствие проблем в поведении, которые ребенок демонстрировал в классе, по настоянию учителя ученик был переведен на индивидуальную форму обучения. Также были даны рекомендации по посещению индивидуальных коррекционно-развивающих занятий с учителем с целью формирования учебного поведения.

Нами была проведена функциональная оценка поведения с целью выявления причин, мешающих ребенку посещать классные занятия вместе со сверстниками.

На первом этапе функциональной оценки поведения – сборе данных – был использован метод интервьюирования. Интервью проводилось с учителем регулярного класса и ближайшими родственниками ребенка – мамой, папой и старшим братом. При составлении списка вопросов для интервью, помимо вопросов общего характера касательно биографических данных, были включены вопросы о проблемном поведении: опасно ли поведение для ребенка или окружающих; мешает ли поведение самому ребенку или другим детям учиться в классе; препятствует ли поведение нахождению среди других детей и участию в учебных или досуговых мероприятиях; может ли поведение повлиять на восприятие ребенком самого себя.

После завершения первого этапа было составлено первоначальное представление о проблемном поведении школьника. Прежде всего, было определено, что его поведение не опасно для самого ребенка и для окружающих. Не были отмечены эпизоды проявления агрессии ко взрослым и детям, так же как и актов самоповреждающего поведения. Но педагог и родители были единодушны в том, что особенности поведения мешают ребенку и окружающим его сверстникам приобретать академические навыки. Ребенок кричал во время уроков и вскакивал со своего места, отвлекая других учеников от учебного процесса. Вследствие неоднократных проявлений подобного поведения решением школьного консилиума мальчик был переведен на индивидуальную форму обучения. При индивидуальном обучении в школе ребенок продолжал кричать и вскакивать из-за парты во время

занятій. Аналогічне поведіння ребенок демонстрував і дома при виконанні домашніх завдань вне зависимости от того, с кем вместе выполнялась его домашняя работа.

Таким образом, проблемное поведение препятствовало усвоению знаний и развитию социализации. Проявления поведения могли негативно сказаться на восприятии ребенком самого себя и на развитии его коммуникативных навыков, так как ребенок был исключен из среды сверстников.

**На втором этапе** исследования мы провели подробное наблюдение, фиксируя на протяжении длительного времени и при разном социальном окружении частоту и интенсивность проблемного поведения. Для фиксации данных использовались следующие формы:

1. Трехкомпонентная схема «До–Поведение–После», ABC (AntecedentBehaviorConsequence, ABC) – форма, в которой отмечается, что (событие или ситуация) предшествовало поведению, само поведение (что ученик делает, как реагирует) и последствия поведения. Форма ABC чрезвычайно продуктивна, так как позволяет проанализировать, в каких случаях возникает проблемное поведение, когда его проявлений становится больше и когда оно проявляется с меньшей интенсивностью или не отмечается вовсе [5]. Также она позволяет описать, с какими последствиями своего проблемного поведения сталкивается ребенок, и, в частности, не закрепляют ли его окружающие взрослые своими реакциями.

2. «Дневная сетка» – форма, в которой время бодрствования ребенка разбито на временные интервалы с шагом в 30 минут. Если поведение наблюдается в какой-то из временных интервалов, ячейка заполняется графическим символом. Таким образом, получается сетка из дней недели, времени дня и зафиксированных эпизодов нежелательного поведения.

**Фрагмент заполненной формы ABC**

Дата, начало/окончание	Место, присутствующие	До	Поведение	После
22.02 8:25– 8:35	Школа, учитель, ребенок	Ребенок сидел рядом с учителем за партой и открывал тетрадь по русскому языку. Учительница сказала: «Возьми ручку, сейчас будем писать».	Ребенок вскочил из-за стола, начал трясти руками и кричать.	Учительница сказала: «Сядь за стол». Ребенок начал топтать ногами. Учительница при помощи физического воздействия усадила ребенка за стол и продолжила урок.
22.02 14:10– 14:13	Дом, мама, ребенок	Ребенок сидел за столом рядом с мамой и писал в прописях заглавную букву «М». Мама сказала: «Пиши аккуратнее, а то будешь все переписывать».	Ребенок вскочил из-за	Мама подошла к компьютеру и выключила его из розетки. Компьютер выключился, ребенок начал топтать ногами и выкрикивать слово «мультик». Мама взяла ребенка за руку и вернула за стол, говоря: «Переписывать ничего не будем».
23.02 14:45– 14:46	Дом, мама, ребенок	Ребенок сидел за столом рядом с мамой и пытался решить пример по математике. Мама оказывала вербальную помощь.	Ребенок вскочил из-за	Мама дала кусочек колбасы и вернула за стол при помощи физического воздействия.
25.02 9:10– 9:15	Школа, учитель, ребенок	Ребенок сидел за партой рядом с учительницей и писал в	Ребенок вскочил из-за стола, начал трясти руками и топтать	Ребенок вернулся и сел за стол при помощи минимального

		прописях.	ногами. Учительница сказала: «Вернись за стол». Ребенок сказал: «Не хочу, хочу мультики».	физического воздействия со сто-роны учительницы. Урок продолжился.
26.02 15:05– 15:10	Дом, папа, ребенок	Ребенок сидел за столом рядом с папой и выпол-нял домашнюю работу по мате-матике. Решал пример на сложе-ние.	Ребенок вскочил из-за	Папа встал из-за стола, взял ребенка за руку и вернул за стол. Ребенок начал писать решение примера под папину диктовку. За стол. Ребенок начал писать решение примера под папину диктовку.
26.02 15:30– 15:36	Дом, папа, ребенок	Ребенок сидел за столом, рядом с папой и занимался целенаправленно й деятельностью. Читал учебник по окружающему миру	Ребенок вскочил из-за	Папа встал из-за стола, пока компьютер загружался, взял ребенка за руку и вернул за стол. Пообещал просмотр мультфильмов после выполнения домашней работы.
27.02 8:30–8:35	Школа, учитель, ребенок.	Ребенок сидел за столом, рядом с учительницей и читал предложения по русскому языку. Учительница спросила: «О чем ты прочитал?»	Ребенок вскочил из-за стола, начал трясти руками и кричать. Учитель сказал: «Сядь за стол». Ребенок начал топать ногами.	Учительница, повысив голос, сказала: «Сядь за стол!» Ребенок начал топать ногами и кричать с большей интенсивностью. Учительница повторила свою просьбу. Ребенок продолжил трясти руками, кричать с большей интенсивностью и топать ногами. Учительница встала из-за парты, поймала ребенка за руку и при помощи физической силы вернула его за парту. Начался новый урок.

**На заключительном этапе** функциональной оценки поведения был проведен мотивационный анализ с целью повысить внешнюю мотивацию учебной деятельности. Мы искали усилители-поощрения, которые могли бы выступать в качестве моментального поощрения (сделал – получил) и отсроченного (в конце урока или по истечении определенного временного интервала). В результате был составлен список из предпочитаемых ребенком видов активности и предметов: качаться в гамаке; массажер; планшет с мультфильмами и кусочки чипсов.

После сбора всех данных было составлено рабочее описание поведения: ребенок вскакивает из-за стола, когда он занят целенаправленной деятельностью и начинает кричать, просить чипсы, колбасу или пастилу, хватать различные предметы, топтать ногами и размахивать руками. Если поведение имеет место в домашней обстановке, то ребенок может подбежать к компьютеру и включить мультфильмы или, упав на кровать, завернуться в одеяло. Такое поведение будет продолжаться, если не вернуть ребенка за стол, взяв его за руку. Одной словесной инструкции недостаточно для того, чтобы ребенок самостоятельно вернулся за стол и продолжил заниматься учебной деятельностью. В школе поведение проявляется с меньшей интенсивностью, нежели дома. Поведение начинается резко

и заканчивается, когда взрослый, занимающийся с ребенком или находящийся рядом в этот момент, возвращает его за стол, применяя физическую силу. Если ребенок находится за рабочим столом и в этом момент не делает уроки, подобное проблемное поведение отсутствует.

После анализа связи между собранными данными была выдвинута гипотеза о том, что причиной проблемного поведения является избегание нежелательных для ребенка действий. Ребенок избегает выполнения учебных заданий, которые вызывают у него трудности. Дома ребенок избегает выполнять домашнюю работу по изучаемым в школе предметам (русский язык, математика, чтение). При выполнении домашней работы мама оказывает на ребенка сильное эмоциональное и иногда физическое давление, требует выполнения упражнений, которые ребенку на данном этапе не доступны. В классе при индивидуальном режиме работы учитель настаивает на самостоятельном выполнении ребенком заданий по всем изучаемым предметам. Проблемное поведение отмечается у ребенка на всех уроках.

При составлении плана работы с проблемным поведением особое внимание было уделено *выработке* так называемого *рабочего поведения* (on-task behavior) – способности усидеть на рабочем месте хотя бы недолго и выполнять простые, заведомо доступные инструкции, интенсивно подкрепляя каждый шаг в правильном направлении. С целью формирования причинно-следственных связей между заданием и подкреплением, а также мотивирования к выполнению вызывающих трудности действий использовалась **схема «сначала–потом»**. Схема представляет собой визуальное отображение деятельности, которую ребенку предстоит выполнять, и подкрепления, которое он получит по ее завершении [7].

При построении учебного процесса планировалось использовать метод «обучения отдельными пробами» (Discrete Trial Teaching). Метод заключается в том, что каждая проба состоит из инструкции взрослого, ответа ученика и обратной связи со стороны взрослого. Отработка нового навыка включает обычно порядка 10 проб, а критерием освоения нового навыка при обучении является самостоятельное выполнение заданий в 80% случаев [8]. Немаловажную роль в процессе обучения наравне с подкреплением играет помощь, оказываемая взрослым (педагогом или родителями) при выполнении ребенком задания. Она определяется как «действия, направляющие ребенка к желаемой реакции» [9, 54]. Выделяются следующие виды помощи: физическая, вербальная, непрямая вербальная, моделирование, жестовая, средовые подсказки или определенные звуковые сигналы, направляющие ребенка к правильному ответу.

При обучении отдельными пробами одна сложная задача разбивается на несколько простых. Четкая пошаговость обучения, точно проработанные системы поощрений и помощи взрослого позволяют делать процесс обучения безошибочным для ученика (errorless learning). Ситуация успеха ребенка становится доминирующей в процессе обучения.

В плане было приведено описание того, как в дальнейшем проводить занятия с ребенком, учитывая проведенную функциональную оценку нежелательного поведения. За пять минут до начала занятия в классе или дома взрослый должен предупреждать ребенка о предстоящей деятельности. Взрослый напоминает о начале занятия каждую минуту, а в последнюю минуту ведет обратный отсчет времени. По истечении времени, если ребенок самостоятельно садится за стол, взрослый незамедлительно дает социальное (похвала) или пищевое (кусочек чипсов) подкрепление. Если ребенок не садится за стол, взрослый напоминает об этом физической или вербальной подсказкой.

За столом взрослый использует схему «сначала–потом» [6]. Ребенку предоставляется возможность самостоятельного выбора поощрения. Сначала урок длится не более пяти минут, ребенок выполняет заведомо простые и знакомые задания, с которыми он точно может самостоятельно справиться. На данном этапе акцент делается на формировании рабочего поведения. После того, как ребенок способен находиться за столом от пяти минут и более, в течение которых успешно выполняет инструкции педагога, время занятия постепенно, путем прибавления по пять минут, доводится до стандартной продолжительности урока в школе. Применяя метод отдельных проб, учитель и родители адаптируют задания, вызывающие наибольшие трудности, путем разбиения сложной задачи на несколько простых. Во время обучения обязательно нужно использовать поощрения и при необходимости оказывать помощь.

Нижче приводяться рекомендації учителю і родителям по пред'явленню ребенку інструкцій при проведенні занять:

1. інструкції повинні бути чіткими і короткими;
2. після подачі інструкції потрібно почекати три секунди відповіді;
3. якщо по истеченні трьох секунд відповіді не послідувало, слід повторити інструкцію і оказати один из видів допомоги (в залежності від ситуації);
4. серія проб починається з найбільш легкого завдання і потім поступово ускладнюється;
5. кожна серія проб повинна завершуватися успіхом;
6. обов'язково потрібно повідомляти ребенку про те, скільки проб ще потрібно зробити або скільки часу він буде займатися даним завданням.

Внаслідок, коли тривалість уроку буде доведена до прийнятної в школі, учитель кожні 5–10 хвилин в час заняття при відсутності небажаного поведіння підкріплює поведінку дитини, використовуючи для цього похвалу або їстєвє поощрення. На протязі двох тижнів вдома і в школі постійно фіксуються дані про частоту проявлєнь небажаного поведіння.

Случаї проявлєння небажаного поведіння зменшилися до десятого дня, а в кінці другої тижня не відзначалися зовсім. Час уроку було збільшено до прийнятого в школі в тєченє першої тижня. Дана динаміка дає підставу говорити про те, що висунута гіпотеза про функції проблемного поведіння була правильною, і план роботи був складений коректно. На протязі трьох наступних місяців збиралися дані про динаміку. З слів вчителя і батьків, кількість епізодів небажаного поведіння різко скоротилося. Також причини, за якими дитина відмовлявся співпрацювати з дорослими, стали зрозумілими навколишньому середовищу. Наприклад, вчитель забув попередити дитини про початок уроку, або не було в наявності вибраного дитиною поощрення.

**Поведіння** – динамічне і неперервно змінюване явлєння, яке залежить від характеру взаємодії людини з навколишнім середовищем. Багато називаних учителями або батьками «причини» поведіння – «неповідслуханий», «невисидчивий», «гіперактивний» – не можуть пояснити функції такого поведіння [7].

Описаний нами випадок наглядно показує, що проведення функціональної оцінки поведінки дозволяє виявити функцію поведінки і скласти ефективний план корекційної роботи. Одним з сильних сторін сучасного прикладного аналізу поведінки є позитивна спрямованість навчання: навчаючі завдання ставляться завжди з метою навчити чєму-то ученика, а не звільнити його від чєго-либо. Для того щоб зрозуміти справжню причину поведінки і допомогти дитині адаптуватися і соціалізуватися в шкільному середовищі, необхідно звернутися до науки про поведінку і знайти рушійні сили поведінки – цілі поведінки. Розгляд процесу навчання як умов для формування поведінки, а не як передачу знань і фактів, дозволяє зосередити увагу на умовах, необхідних для отримання оптимальних форм поведінки і способів їх підтримки.

Нарешті, використання поощрення дозволяє вчителю формувати бажане поведіння учнів, одночасно надаючи приклад позитивного взаємодії з навколишнім середовищем.

#### Використана література

1. **Эрц-Нафтєльєва Ю.М.** Наглядные материалы и расстройства аутистического спектра. [Электронный ресурс]//Аутизм/АВА-терапия, 2013, No 5. URL: <http://autism-aba.blogspot.ru/2013/05/visual-support-and-asd-p1.html> (дата обращения: 29.05.2015).
2. **Эрц-Нафтєльєва Ю.М., Жесткова Е.Б.** Проведение процедуры «функциональный анализ поведения» // Аутизм и нарушения развития. 2014. No 4. С. 24–31.
3. BACB Professional and Ethical Compliance Code for Behavior Analysts. January 1, 2016 [Электронный ресурс]: URL: <http://bacb.com/ethics-code/> (дата обращения: 05.02.2016).
4. **Cooper J., Heron T., Heward W.** Applied Behaviour Analysis. NJ: Pearson Education, 2007. 800 p.
5. **Iwata B., et al.** The functions of self-injurious behavior: An experimental- epidemiological analysis // Journal of Applied Behaviour Analysis. 1994. Vol. 27. Pp. 215–240.
6. **Kokina A., Kern L.** Social Story Interventions for Students with Autism Spectrum Disorders: A Meta-Analysis // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2010. Vol. 40. Pp. 812–826.
7. **Miltenberger R.G.** Behaviour Modification. Belmont, CA: Wadsworth Publishing, 2008. 688 p.
8. **O'Neill R., et al.** Functional Assessment and Programme Development for Problem Behaviour: A Practical Handbook. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company, 1997. 144 p.
9. **Smith T.** Making InclusionWork for Students with Autism Spectrum Disorders: An Evidence-Based Guide. NY: Guilford press,

2011. 380 p.

10. The functional behavior assessment. (FBA) [Web source]: Educate autism URL: <http://www.educateautism.com/functional-behaviour-assessment.html>

#### References

1. Эртс-Нафт'єва Ю.М. Наглядными материалами расстройств аутистического спектра. [Электронный ресурс] // Аутизм/АВА-терапия, 2013, No 5. URL: <http://autism-aba.blogspot.ru/2013/05/visual-support-and-asd-p1.html> (дата обращения: 29.05.2015).
2. Эртс-Нафт'єва Ю.М., Жесткова Е.В. Проведение процедуры «функциональный анализ поведения» // Аутизм у нарушении развития. 2014. No 4. S. 24–31.
3. BACB Professional and Ethical Compliance Code for Behavior Analysts. January 1, 2016 [Электронный ресурс]: URL: <http://bacb.com/ethics-code/> (дата обращения: 05.02.2016).
4. Cooper J., Heron T., Heward W. Applied Behaviour Analysis. NJ: Pearson Education, 2007. 800 p.
5. Iwata B., et al. The functions of self-injurious behavior: An experimental- epidemiological analysis // Journal of Applied Behaviour Analysis. 1994. Vol. 27. Pp. 215–240.
6. Kokina A., Kern L. Social Story Interventions for Students with Autism Spectrum Disorders: A Meta-Analysis // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2010. Vol. 40. Pp. 812–826.
7. Miltenberger R.G. Behaviour Modification. Belmont, CA: Wadsworth Publishing, 2008. 688 p.
8. O'Neill R., et al. Functional Assessment and Programme Development for Problem Behaviour: A Practical Handbook. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company, 1997. 144 p.
9. Smith T. Making Inclusion Work for Students with Autism Spectrum Disorders: An Evidence-Based Guide. NY: Guilford press, 2011. 380 p.
10. The functional behavior assessment. (FBA) [Web source]: Educate autism URL: <http://www.educateautism.com/functional-behaviour-assessment.html>

#### **Мигулева С.В. Применение метода функционального анализа поведения для коррекции нежелательного поведения у ребенка с расстройством аутистического спектра**

В статье описывается метод функциональной оценки поведения (Functional Behaviour Assessment), позволяющий исследователям и практикам определить причину, из-за которой возникает то или иное нежелательное (проблемное) поведение. Данный метод достаточно давно включен в стандарт знаний профессионального американского психолога и педагога, работающего с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС). На сегодняшний день метод применяется и в отечественной практике. Функциональная оценка поведения используется при исследовании сложных поведенческих проблем, таких как агрессивное и деструктивное, в частности, самоповреждающее поведение. В статье подробно описывается случай применения метода функциональной оценки поведения для определения функций поведения у ребенка 9 лет с диагнозом расстройства аутистического спектра с целью составления программы коррекции нежелательного поведения. В заключении отражены возможности и ограничения применяемого метода.

*Ключевые слова:* прикладной анализ поведения, аутизм, функциональная оценка поведения.

#### **Miguleva S. Application of methods of functional behavior analysis for correction of undesirable behavior of a child with autism spectrum disorders**

This article describes a method of functional assessment of behavior (Functional Behaviour Assessment) that enables researchers and practitioners to determine the cause, behind which there is something undesirable (problematic) behavior. This method long enough a part of the standard of professional knowledge American psychologist and educator working with children with autism spectrum disorders (ASD). Today the method is used in domestic practice. Functional assessment of behavior is used in the study of complex behavioral problems such as aggressive and destructive, particularly campbridge behavior. The article describes the case of applying the method of functional behaviour assessment to determine functions of behavior in a child 9 years of age with a diagnosis of autism spectrum disorders for the purpose of making program correction of unwanted behavior. In conclusion, possibilities and limitations of the method applied.

*Keywords:* applied behavior analysis, autism, functional assessment of behavior.

Стаття надійшла до редакції 30.10.2016 р..

Статтю прийнято до друку 07.11. 2016 р.

Рецензент: д.психол.н., проф. Шульженко Д.І.

УДК 376.2/4

**Нечипоренко В. В.**

### **СИСТЕМА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ САНАТОРНОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ**

У статті проаналізовано систему інклюзивного навчання дітей з психофізичними порушеннями на прикладі санаторної школи-інтернату Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії. Розкрито досвід реалізації ключових завдань інклюзивного навчання: адаптації матеріально-технічних умов з урахуванням особливих потреб дітей та молоді, створення безбар'єрного середовища; варіатизації та індивідуалізації освітнього процесу відповідно до можливостей вихованців з особливими освітніми потребами; забезпечення позитивного психологічного мікроклімату в інклюзивних дитячих колективах; залучення фахівців для надання вихованцям спеціальних освітніх послуг; організації психолого-