

Применение метода функционального анализа поведения для коррекции нежелательного поведения у ребенка с расстройством аутистического спектра

Овсянникова Т.М.,

аспирантка факультета клинической и специальной психологии, Московский городской психолого-педагогический университет, Москва, Россия, sp.psychology@gmail.com

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, поведенческие нарушения.

Для цитаты:

Овсянникова Т.М. Применение метода функционального анализа поведения для коррекции нежелательного поведения у ребенка с расстройством аутистического спектра [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2016. Том 5. № 1. С. 111–126. doi: 10.17759/psyclin.2016050108

Овсянникова Т.М. Применение метода функционального анализа поведения для коррекции нежелательного поведения у ребенка с расстройством аутистического спектра
Клиническая и специальная психология
2016. Том 5. № 1. С. 111–126.

Ovsyannikova, T.M. Using the method of Functional Behavior Assessment to correct undesirable behavior of a child with autism spectrum disorder
Clinical Psychology and Special Education
2016, vol. 5, no. 1, pp. 111–126.

For citation:

Ovsyannikova, T.M. Using the method of Functional Behavior Assessment to correct undesirable behavior of a child with autism spectrum disorder [Elektronnyi resurs]. Clinical Psychology and Special Education [Klinicheskaja i spetsial'naja psikhologija], 2016, vol. 5, no. 1, pp. 111–126. doi: 10.17759/psycljn.2016050108 (In Russ., abstr. in Engl.)

People do not engage in self-injury [or] aggression... solely because they have...developmental disabilities. There is logic to their behaviour, and functional assessment is an attempt to understand that logic

Люди не занимаются лечением травмы [или] агрессии... только потому, что у них есть... отклонения в развитии. Существует логика в их поведении, и функциональная оценка является попыткой понять эту логику

P. O'Нил и др., 1997, стр. 8

Введение

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 (ОВЗ).

Функциональная оценка поведения (Functional Behaviour Assessment, 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 [12].

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* [11]. 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 [16]. 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 [16];
- описательная функциональная оценка поведения [12];
- прямое наблюдение [15].

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 [15];
- косвенная функциональная оценка поведения [12];
- информационный метод [16].

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 [15]. 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 [18]. 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 [16].

Процедура исследования

В нашем исследовании принял участие мальчик 9 лет, обучающийся в первом классе школьного отделения в Центре психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков с аутизмом (ГБОУ ВО МГППУ ЦПМССДиП). У мальчика оформлена инвалидность, по медицинской классификации аутизма и нарушений, включающей в себя РАС (МКБ-10), особенности его развития отнесены к атипичному аутизму (F84.1). Вследствие проблем в поведении, которые ребенок демонстрировал в классе, по настоянию учителя ученик был переведен на домашнюю форму обучения. Также были даны рекомендации по посещению индивидуальных коррекционно-развивающих занятий с учителем-дефектологом с целью формирования учебного стереотипа.

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 занятий. Аналогичное поведение ребенок демонстрировал и дома при выполнении домашних заданий 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. Трехзвенная схема «До–Поведение–После», ДПП (Antecedent Behavior Consequence, ABC) – форма, в которой отмечается, что (событие или ситуация) предшествовало поведению, само поведение (что ученик делает, как реагирует) и последствия поведения (см. таблицу). Форма ДПП 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.

Таблица

Фрагмент заполненной формы ДПП

Дата, начало/окончание	Место, присутствующие	До	Поведение	После
11.02 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.
11.02 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 стола, говоря при этом «мульттики», подбежал к компьютеру, открыл страницу «YouTube» и стал хаотично просматривать видеоролики.	Мама подошла к компьютеру и выключила его из розетки. Компьютер выключился, ребенок начал топтать ногами и выкрикивать слово «мульттик». Мама взяла ребенка за руку и вернула за стол, говоря: «Переписывать ничего не будем».
11.02 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 стола, говоря при этом «колбаска». Активно размахивал руками.	Мама дала кусочек колбасы и вернула за стол при помощи физического воздействия.
14.02 9:10–9:15	Школа, учитель, ребенок	Ребенок сидел за партой рядом с учительницей и писал в прописях.	Ребенок вскочил из-за стола, начал трясти руками и топтать ногами.	Ребенок вернулся и сел за стол при помощи минимального

			Учительница сказала: «Вернись за стол». Ребенок сказал: «Не хочу, хочу мультики».	физического воздействия со стороны учительницы. Урок продолжился.
18:02 15:05–15:10	Дом, папа, ребенок	Ребенок сидел за столом рядом с папой и выполнял домашнюю работу по математике. Решал пример на сложение.	Ребенок вскочил из-за стола, произнося при этом слово «пастила». Размахивал руками.	Папа встал из-за стола, взял ребенка за руку и вернул за стол. Ребенок начал писать решение примера под папину диктовку.
18.02 15:30–15:36	Дом, папа, ребенок	Ребенок сидел за столом, рядом с папой и занимался целенаправленной деятельностью. Читал учебник по окружающему миру.	Ребенок вскочил из-за стола, говоря при этом «мультики», подбежал к компьютеру и включил его.	Папа встал из-за стола, пока компьютер загружался, взял ребенка за руку и вернул за стол. Пообещал просмотр мультфильмов после выполнения домашней работы.
25:02 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 топтать ногами.	Учительница, повысив голос, сказала: «Сядь за стол!» Ребенок начал топтать ногами и кричать с большей интенсивностью. Учительница повторила свою просьбу. Ребенок продолжил трясти руками, кричать и топтать 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 подкрепления, 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 кресле-качалке; массажер в виде змеи; планшет с мультфильмами и кусочки сухофруктов.

Результаты и их интерпретация

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 этот 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 освоенности 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 подкреплений 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 предупредить 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 сухофрукта) 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 подкрепления. 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 подкрепления и при необходимости оказывать помощь. Ниже приводятся

рекомендации учителю и родителям по предъявлению ребенку инструкций при проведении занятий:

1. инструкции должны быть четкими и короткими;
2. после подачи инструкции нужно подождать три секунды ответа;
3. если по истечении трех секунд ответа не последовало, следует повторить инструкцию и оказать один из видов помощи (в зависимости от ситуации);
4. серия проб начинается с наиболее легкого задания и затем постепенно усложняется;
5. каждая серия проб должна завершаться успехом;
6. обязательно нужно сообщать ребенку о том, сколько проб еще предстоит сделать или сколько времени он будет заниматься данным заданием.

Впоследствии, когда длительность урока будет доведена до принятой в школе, учитель каждые 5–10 минут во время занятия при отсутствии нежелательного поведения подкрепляет поведение ребенка, используя для этого похвалу или пищевое подкрепление в виде сухофруктов. На протяжении двух недель дома и в школе постоянно фиксируются данные по частоте проявлений нежелательного поведения (см. рисунок).

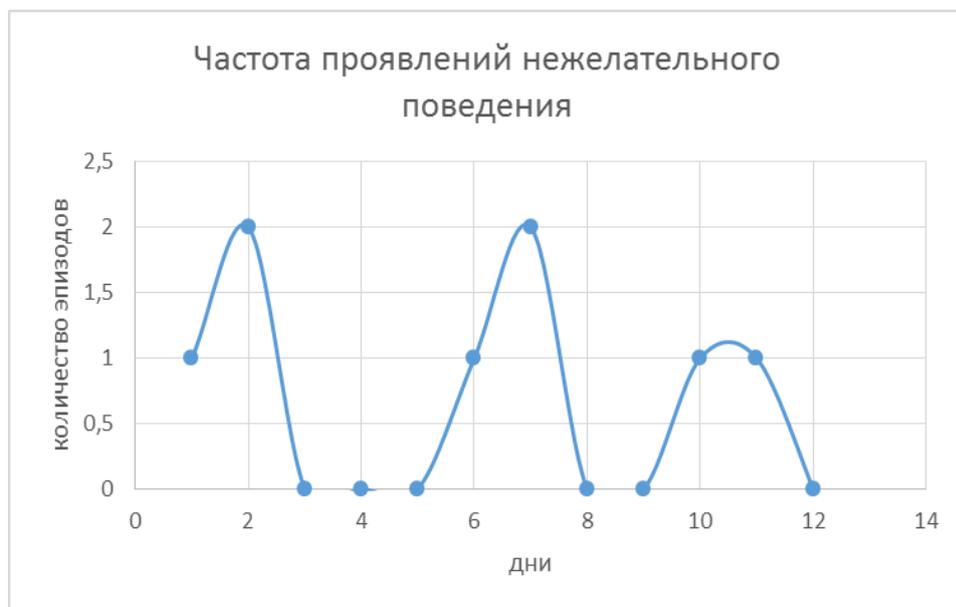


Рисунок. Частота проявлений нежелательного поведения школьника после начала коррекционной программы

На графике видно, что случаи проявления нежелательного поведения уменьшились к десятому дню, а в конце второй недели не отмечались совсем. Время урока было увеличено до принятого в школе в течение первой недели. Данная динамика дает основание говорить о том, что выдвинутая гипотеза о функции проблемного поведения была верной, и план работы был составлен корректно. На протяжении трех следующих месяцев собирались данные о динамике. Со слов учителя и родителей, количество эпизодов нежелательного поведения резко сократилось. Также причины, по которым ребенок отказывался сотрудничать со взрослыми, стали понятны окружающим. Например, учитель забыл предупредить ребенка о начале урока, или не оказалось в наличии выбранного ребенком подкрепления.

Выводы

Поведение – динамичное и непрерывно изменяемое явление, которое зависит от характера взаимодействия человека с миром. Многие называемые учителями или родителями «причины» поведения – «непослушный», «неусидчивый», «гиперактивный» – не могут объяснить функции такого поведения [17]. Описанный нами случай наглядно показывает, что проведение функциональной оценки поведения позволяет выявить функцию поведения и составить эффективный план коррекционной работы. Одной из сильных сторон современного прикладного анализа поведения является позитивная направленность обучения: обучающие задачи ставятся всегда с целью научить чему-то ученика, а не избавить его от чего-либо. Для того чтобы понять истинную причину поведения и помочь ребенку адаптироваться и социализироваться в школьной среде, необходимо обратиться к науке о поведении и найти движущие силы поведения – цели поведения. Рассмотрение процесса обучения как условия для формирования поведения, а не как передачу знаний и фактов, позволяет сосредоточить внимание на условиях, необходимых для приобретения оптимальных форм поведения и способах их поддержания. Наконец, использование подкрепления позволяет учителю формировать желательное поведение учащихся, одновременно подавая пример положительного взаимодействия с окружающими.

Литература

1. Белопольская Н.Л. Проблемы психологической диагностики и коррекции нарушений поведения у детей / Под ред. Т.А. Басиловой, Н.Л. Белопольской, В.А. Лониной // Коррекция и профилактика нарушений поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции. М.: МГППУ, 2011. С. 10–15.
2. Веденина М.Ю., Окунева О.Н. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации // Дефектология. 1997. № 2. С. 31–40.

Овсянникова Т.М. Применение метода функционального анализа поведения для коррекции нежелательного поведения у ребенка с расстройством аутистического спектра
Клиническая и специальная психология
2016. Том 5. № 1. С. 111–126.

Ovsyannikova, T.M. Using the method of Functional Behavior Assessment to correct undesirable behavior of a child with autism spectrum disorder
Clinical Psychology and Special Education
2016, vol. 5, no. 1, pp. 111–126.

3. Девульф М. Дж., Андреа Л., Лайтон М.А. Поддержка позитивного поведения в психологической науке и образовании [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование: psyedu.ru. 2012. №4. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n4/57098.shtml (дата обращения: 17.03.2016).

4. Дробинская А.О. Дифференцированный подход к коррекции агрессивного поведения у детей с расстройствами аутистического спектра / Под ред. Т.А. Басиловой, Н.Л. Белопольской, В.А. Лониной // Коррекция и профилактика нарушений поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции. М.: МГППУ, 2011. С. 20–23.

5. Костин И.А. Поведенческий подход к коррекции детского аутизма: основные понятия // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. 2009. № 1. С. 54–60.

6. МакКланнахан Л., Крантц П. Расписания для детей с аутизмом. М.: ОП Добро, 2013. 124 с.

7. Мелешкевич О., Эрц Ю. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития. Самара: издательский дом «Бахрах-М», 2014. 208 с.

8. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога. М.: ВЛАДОС, 2007. 176 с.

9. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройством аутистического спектра: учебно-методическое пособие для учителей и специалистов образовательных организаций / сост. Л.М. Беткер. Ханты-Мансийск: РИО ИРО, 2013. 82 с.

10. Рихмаер Е.А. Построение программы коррекции школьной дезадаптации (на примере случая из практики) // Психологическая наука и образование. 2007. № 5. С. 62–70.

11. Эрц-Нафтульева Ю.М. Наглядные материалы и расстройства аутистического спектра. [Электронный ресурс] // Аутизм/АВА-терапия, 2013, № 5. URL: <http://autism-aba.blogspot.ru/2013/05/visual-support-and-asd-p1.html> (дата обращения: 29.05.2015).

12. Эрц-Нафтульева Ю.М., Жесткова Е.Б. Проведение процедуры «функциональный анализ поведения» // Аутизм и нарушения развития. 2014. № 4. С. 24–31.

13. 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).

Овсянникова Т.М. Применение метода функционального анализа поведения для коррекции нежелательного поведения у ребенка с расстройством аутистического спектра
Клиническая и специальная психология
2016. Том 5. № 1. С. 111–126.

Ovsyannikova, T.M. Using the method of Functional Behavior Assessment to correct undesirable behavior of a child with autism spectrum disorder
Clinical Psychology and Special Education
2016, vol. 5, no. 1, pp. 111–126.

14. *Cooper J., Heron T., Heward W.* Applied Behaviour Analysis. NJ: Pearson Education, 2007. 800 p.

15. *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.

16. *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.

17. *Miltenberger R.G.* Behaviour Modification. Belmont, CA: Wadsworth Publishing, 2008. 688 p.

18. *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.

19. *Smith T.* Making Inclusion Work for Students with Autism Spectrum Disorders: An Evidence-Based Guide. NY: Guilford press, 2011. 380 p.

20. The functional behavior assessment. (FBA) [Web source]: Educate autism URL: <http://www.educateautism.com/functional-behaviour-assessment.html> (дата обращения: 05.02.2016).

Using the method of Functional Behavior Assessment to correct undesirable behavior of a child with autism spectrum disorder

Ovsyannikova, T.M.,

Post-graduate student, Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, sp.psychology@gmail.com

The article describes the method of functional behavior assessment (FBA) used to describe a number of different ways which allow to determine the cause of undesirable (problematic) behavior. This method quite a long time has been included in the Standard of professional knowledge of the American psychologist and teachers working with children with autism spectrum disorders (ASD). Today the method is used in domestic practice too. Functional assessment of behavior is used to study complex behavioral problems such as self-injurious or aggressive behavior. The case of using functional assessment of behavior to determine functions of behavior of a child with a diagnosis of ASD is described. The plan for correcting undesirable behavior is also presented.

Keywords: applied behavioral analysis, autism, functional behavioral assessment, behavioral disorders.

References

1. *Belopol'skaja, N.L.* Problemy psihologicheskoy diagnostiki i korrekcii narushenij povedeniya u detej / T.A. Basilova, N.L. Belopol'skaja, V.A. Lonina (eds.) // *Korrekcija i profilaktika narushenij povedeniya u detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja. Materialy I Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii.* Moscow: MGPPU, pp. 10–15.
2. *Vedenina, M.Ju., Okuneva, O.N.* Ispol'zovanie povedencheskoj terapii autichnyhdetej dlja formirovaniya navykov bytovoj adaptacii. *Defektologija*, 1997, no 2. pp. 31–40.

Овсянникова Т.М. Применение метода функционального анализа поведения для коррекции нежелательного поведения у ребенка с расстройством аутистического спектра
Клиническая и специальная психология
2016. Том 5. № 1. С. 111–126.

Ovsyannikova, T.M. Using the method of Functional Behavior Assessment to correct undesirable behavior of a child with autism spectrum disorder
Clinical Psychology and Special Education
2016, vol. 5, no. 1, pp. 111–126.

3. *Devul'f, M. Dzh., Andrea, L., Lajton, M.A.* Podderzhka pozitivnogo povedenija v psihologicheskoj nauke i obrazovanii. Psihologicheskaja nauka i obrazovanie: psyedu.ru, 2012, no 4. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n4/57098.shtml (Accessed: 17.03.2016).
4. *Drobinskaja, A.O.* Differencirovannyj podhod k korrekcii agressivnogo povedenija u detej s rasstrojstvami autisticheskogo spektra / T.A. Basilova, N.L. Belopol'skaja, V.A. Lonina (eds.) // Korrekcija i profilaktika narushenij povedenija u detej s ogranicennymi vozmozhnostjami zdorov'ja. Materialy I Vserossijskoj nauchno-prakticheskoi konferencii. Moscow: MGPPU, pp. 20–23.
5. *Kostin, I.A.* Povedencheskij podhod k korrekcii detskogo autizma: osnovnye ponjatija. Vospitanie i obuchenie detej s narushenijami v razvitii, 2009, no 1, pp. 54–60.
6. *MakKlannahan, L., Krantc, P.* Raspisanija dlja detej s autizmom. Moscow: OP Dobro publ., 2013. 124 p.
7. *Meleshkevich, O., Jerc, Ju.* Osobyje deti. Vvedenie v prikladnoj analiz povedenija (AVA): principy korrekcii problemnogo povedenija i strategii obuchenija detej s rasstrojstvami autisticheskogo spektra i drugimi osobennostjami razvitija. Samara: Bahrah-M publ., 2014. 208 p.
8. *Morozova, S.S.* Autizm: korrekcionnaja rabota pri tjazhelyh i oslozhnennyh formah : posobie dlja uchitelja-defektologa. Moscow: VLADOS publ., 2007. 176 p.
9. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej s rasstrojstvom autisticheskogo spektra: uchebno-metodicheskoe posobie dlja uchitelej i specialistov obrazovatel'nyh organizacij / L.M. Betker (ed.). Hanty-Mansijsk: RIO IRO publ., 2013. 82 p.
10. *Rihmaer E.A.* Postroenie programmy korrekcii shkol'noj dezadaptacii (na primere sluchaja iz praktiki). Psihologicheskaja nauka i obrazovanie, 2007, no 5, pp. 62–70.
11. *Jerc-Naftul'eva, Ju.M.* Nagljadnye materialy i rasstrojstva autisticheskogo spektra. [Web source] // Autizm/AVA-terapija. URL: <http://autism-aba.blogspot.ru/2013/05/visual-support-and-asd-p1.html> (Accessed: 29.05.2015).
12. *Jerc-Naftul'eva, Ju.M., Zhestkova, E.B.* Provedenie procedury "funkcional'nyj analiz povedenija". Autizm i narushenija razvitija, 2014, no 4, pp. 24–31.
13. BACB Professional and Ethical Compliance Code for Behavior Analysts. January, 2016: Available at: <http://bacb.com/ethics-code/> (Accessed: 05.02.2016).
14. *Cooper, J., Heron, T., Heward, W.* Applied Behaviour Analysis. NJ: Pearson Education, 2007. 800 p.
15. *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.

Овсянникова Т.М. Применение метода функционального анализа поведения для коррекции нежелательного поведения у ребенка с расстройством аутистического спектра
Клиническая и специальная психология
2016. Том 5. № 1. С. 111–126.

Ovsyannikova, T.M. Using the method of Functional Behavior Assessment to correct undesirable behavior of a child with autism spectrum disorder
Clinical Psychology and Special Education
2016, vol. 5, no. 1, pp. 111–126.

16. *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.

17. *Miltenberger, R.G.* Behaviour Modification. Belmont, CA: Wadsworth Publishing, 2008. 688 p.

18. *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.

19. *Smith, T.* Making Inclusion Work for Students with Autism Spectrum Disorders: An Evidence-Based Guide. NY: Guilford press, 2011. 380 p.

20. The functional behavior assessment. (FBA): Educateautism. Available at: <http://www.educateautism.com/functional-behaviour-assessment.html> (Accessed: 05.02.2016)