**Разработка гипотезы о функции проблемного поведения обучающегося с РАС в условиях инклюзивного образования**

Одной из важнейших составляющих работы с обучающимися с расстройством аутистического спектра (РАС) является система мер, направленных на коррекцию проблемного поведения. От уровня эффективности и результативности данного направления работы зависит не только качество образования, полученного детьми с РАС, но и сама возможность его получения, так как проблемное поведение, зачастую, несовместимо с образовательным процессом и мешает гармоничному и всестороннему развитию ребенка. Также грамотная коррекция проблемного поведения обеспечивает безопасность как самого обучающегося, так и всех участников образовательных отношений.

Поведение – это процесс взаимодействия живого организма с окружающей средой. Например, характеристика «ребенок очень агрессивен» не описывает поведение и поведением не является, что делает невозможной эффективную коррекцию. В то же время, фразы «ребенок кусает свою руку» или «ребенок бьет себя по голове» являются описанием поведения, подлежащего коррекции.

Также важно отметить, что у каждого поведения есть причины, факторы, влияющие на сам процесс поведения, а также последствия, которые оно влечет за собой. Проблемное поведение у обучающихся с РАС не возникает просто так, это способ быстро и эффективно добиться желаемого в ситуации, когда установление зрительного и словесного контакта для ребенка является затруднительным. Следовательно, необходимым условием для работы с нежелательным поведением является определение причины его возникновения или функции поведения.

Выделяют 4 основные функции проблемного поведения:

- доступ к желаемому (получение желаемого предмета, выполнение приятного действия, любимого занятия);

- избегание требования (уклонение от выполнения неприятного или сложного действия, прекращение неприятного стимула);

- привлечение внимания (может быть направлено как на взрослого, так и на сверстников);

- аутостимуляция (сенсорная стимуляция, стереотипное поведение, направленное на получение приятных для ребенка ощущений).

Каждая из выделенных функций предполагает различные планы коррекции, следовательно, результативность работы с проблемным поведением у ребенка с РАС зависит от точности в определении его функции.

В ходе работы по определению функции проблемного поведения требуется предпринять ряд шагов:

- в ходе регулярного и всестороннего наблюдения за ребенком определить, с каким именно поведением мы планируем работать в первую очередь (обычно первоначально корректируется повреждающее поведение агрессии и аутоагрессии, а также поведение, несовместимое с обучением и развитием ребенка);

- максимально подробно и всесторонне фиксировать и описывать каждый эпизод поведения, формируя базу для анализа;

- при описании поведения следует обратить особое внимание на такие функциональные характеристики поведения, как частота поведения, условия, в которых происходит поведение, факторы, предшествующие проявлению поведения, а также основные последствия.

Анализ собранных данных позволяет определить, с одной стороны, события, провоцирующие возникновение поведения, что позволит, манипулируя факторами окружающей среды, предотвратить поведение. С другой стороны, выделив последствия, подкрепляющие поведение, мы можем скорректировать работу с ребенком, применив гашение и не подкрепляя поведение в дальнейшем.

Приведем пример сбора данных для анализа и последующего выдвижения гипотезы о функции проблемного поведения.

**Определение поведения (как оно выглядит):** ребенок кусает свою правую руку, ее тыльную сторону, впивается зубами, сжимает и отказывается выпускать, рука в результате укусов травмируется, следы сохраняются продолжительное время, образуется опухоль и «болячка» (Т.е. ребенок не симулирует укусы, а действительно наносит себе вред). При этом ребенок громко и надрывно кричит, лицо краснеет от напряжения, по лицу текут слезы. Также возможен вариант поведения, выражающийся в плаче и крике без укуса руки. При развитии поведения по любому из описанных вариантов, ребенок всем корпусом поворачивается к педагогу, который в данный момент с им работает, ловит взгляд и повышает интенсивность поведения.  
**В каких условиях происходит поведение:** поведение может происходить как на уроке в ресурсном классе, так и во время индивидуальных занятий со специалистами (педагогом-психологом, дефектологом и логопедом), чаще на занятиях с логопедом, т.к. эти занятия являются наиболее трудными для ребенка (ребенок не говорит)

**Начальная частота поведения (сколько раз в час/день происходит поведение):** поведение может происходить как 1-2 раза в день, на 3-4 уроке, так и начинаться с 1-го урока, тогда в день может быть около 5-6 эпизодов. Частота поведения зависит как от состояния ребенка на момент прихода в школу, так и от расписания уроков. В наибольшей степени поведение провоцируют уроки математики (решение примеров и задач с использованием нумикона) и русского языка (показ слогов по заданию).

**Основные предшествующие факторы**: Поведение возникает либо в момент получения задания, либо (чаще) в процессе выполнения задания, когда ребенок не готов продолжать работу по заданию. Чем больше при выполнении задания доля самостоятельности ребенка и меньше доля помощи тьютора, тем быстрее наступает поведение и тем выше вероятность, что оно наступит.

**Основные последствия**: в первую очередь прерывается поведение, чтобы минимизировать вред здоровью ребенка. Также применяем переключение, смену видов деятельности. Ведется работа над закреплением альтернативного поведения: отказ от требований с использованием жеста и карточки «не хочу». Ребенок жест и карточку знает, но использует только в бытовых ситуациях, например, когда отказывается от игрушки или еды, которые не хочет, и просит другие. В процессе занятий - только по подсказке педагога, работа продолжается. Также в работе используем трикотажные перчатки без пальцев, чтобы сделать укус тактильно менее приятным. У ребенка есть «грызунок» (специальное приспособление для прикусывания), в настоящее время используется по подсказке тьютора, при переключении в процессе поведения, работа над повышением самостоятельности ведется. Снятие требования стараемся использовать минимально, в экстренных случаях, чтобы не закреплять проблемное поведение (ребенок хочет отмены требования: если задание убрать и объявить перерыв, особенно в сочетании с выходом из класса, демонстрация поведения быстро прекращается, настроение улучшается)

По итогу наблюдения за ребенком и сбора данных проводится анализ накопленной информации и выдвигается гипотеза о функции проблемного поведения, на основе которой в дальнейшем будет выстроен план коррекции.

**Гипотеза о функции проблемного поведения:** предполагаю, что основная функция проблемного поведения в данном случае – это избегание. Возможно, с некоторой долей внимания, т.к. в ситуации демонстрации поведения ребенку важно, чтобы на него внимательно смотрели и были рядом с ним. Однако, при отсутствии учебных требований ребенок поведение не демонстрирует, школьный распорядок соблюдает, режимные моменты ожидает, на концертах в школе ведет себя в спокойно, посещает мероприятия в районной библиотеке с ресурсным классом. Также во время отдыха в сенсорной комнате предпочитает быть в стороне от педагогов и других детей, в классе может и любит занимать себя самостоятельно, закрашивать трафареты, листать книги с картинками и слушать музыкальные книги и игрушки. Педагогов рядом контролирует, но тревоги не проявляет, внимания не требует, только в случае, если ему нужно получить желаемое (например, дать другую игру или книгу). Следовательно, в качестве гипотезы о функции проблемного поведения ребенка предлагаю избегание (избегание учебных требований).

**Использованная литература:**

1. Алексеева В.В., Волков А.А., Шаргородская Л.В. Обеспечение доступности образования и социализации детей с расстройствами аутистического спектра и выраженными проблемами поведения в условиях общеобразовательной школы // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Международной научно-практической конференции / отв. ред. С. В. Алехина. – М.: МГППУ, 2013. С. 113-117.

2. Курбангалиева Ю. Ю. [и др.]. Игры и упражнения для детей с расстройством аутистического спектра: учеб.-метод. пособие. – Астрахань: Издатель: Сорокин Роман Васильевич, 2018. – 94 с.

3. Лютова Е.К., Монина Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. - М., 2000. – 84 с.

4. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: Пути помощи. – М.: Теревинф, 2007. – 288 с.

5. Семаго Н. Я., Хотылева Т. Ю., Гончаренко М. С., Михаленкова Т. А. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы. Серия «Инклюзивное образование». – М., 2012. – 80 с.